



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Secretaría de Posgrado

# **Los dispositivos de evaluación en la enseñanza de la psicomotricidad**

**Lic. Karla Cappiello**

Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación Corporal

Directora de tesis: Mag. Daniela Yutzis

Montevideo, setiembre de 2020

## RESUMEN

Una escritura, para que verdaderamente se inscriba,  
debe ponerse en acto.

(Esteban Levin, 1995, p. 46)

El objeto de esta tesis es indagar los modos de evaluación en la formación de los psicomotricistas en la carrera de grado, para lo cual resulta indispensable realizar un recorrido por los conceptos que se entretajan en la enseñanza de la psicomotricidad.

Para ello, se ahonda en los desarrollos conceptuales en torno a la enseñanza y la universidad, y se profundiza acerca de las prácticas discursivas en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje y al advenimiento de la pedagogía y la psicología en las universidades, que plantean como foco de interés el aprendizaje y un concepto de individuo uniforme y ahistórico. Se abordan conceptos como *educación, enseñanza y aprendizaje, alumno, estudiante y aprendiente, e individuo, sujeto psicológico y sujeto de deseo*. Se formulan las propiedades de estos campos, que revisten un contenido eminentemente teórico y analítico, y no se pretende proveer de técnicas para enseñar mejor o para provocar ciertos efectos en los estudiantes.

Asimismo, se indaga en los dispositivos de evaluación y las formulaciones relativas a ellos, con énfasis en los discursos hegemónicos (el desarraigo del sujeto de la enseñanza, la pretensión de medir el saber a partir de pruebas), y se observan otros discursos posibles, que implican la inclusión del sujeto en la escena.

En la búsqueda de textos sobre el tema, se consultaron las publicaciones científicas de las siguientes bases de datos: Dialnet, Scielo, Psycinfo, Psycarticles, Pubmed y Portal Timbó, así como repositorios de universidades en lo que refiere a tesis de maestría o doctorado,

para lo cual se utilizaron las siguientes palabras claves: *evaluación universitaria* y *psicomotricidad*. Se emplearon los descriptores en español y se estableció como período de búsqueda, los años 2016 a 2020. Resulta llamativa la obtención de escasos resultados.

Por otra parte, se estudiaron en detalle los aspectos que configuran los saberes específicos de la psicomotricidad y se hizo hincapié en los conflictos epistemológicos que estos saberes detentan. Se tuvo especial atención en los saberes del cuerpo como eje conductor de la formación de los psicomotricistas y objeto de estudio, con sus efectos sobre la intervención en la clínica.

El derrotero realizado por los distintos discursos muestra algunas regularidades: el discurso de la ciencia biomédica, el discurso normalista y el origen ligado a la neurología de la psicomotricidad signando sus saberes del cuerpo. Desde esta última se advierte que tanto los programas como la bibliografía seleccionada y las conceptualizaciones que sustentan la praxis denotan dificultades para posicionarse desde un discurso político-pedagógico que dé cuenta de coherencia y consistencia y que muestre los conflictos epistemológicos que la aquejan. Se destaca la importancia de cuestionar y subvertir las prácticas discursivas naturalizadas para poder construir un saber específico consistente, así como para dar a ver otros posibles saberes.

La metodología utilizada reviste una modalidad que supone el análisis de textos. Se ha realizado acopio de un conjunto de documentos y se han identificado rasgos que hacen a la matriz discursiva del campo, con el propósito de captar lo que esos discursos específicos establecen en su la relación con la evaluación, el cuerpo y la enseñanza.

Resulta imprescindible que la psicomotricidad revea saberes, formule preguntas y reflexione acerca de otras modalidades posibles de entender la evaluación y la enseñanza,

para generar nuevos saberes como alternativa posible a los dominantes, y que dé cuenta de una posición ética y política frente a estos.

**Palabras clave:** evaluación, psicomotricidad, enseñanza.

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN .....	7
Consideraciones generales.....	7
Acerca de la metodología .....	12
CAPÍTULO 1 La formación del psicomotricista: dispositivos y prácticas discursivas.....	14
1.1 Los dispositivos reguladores del saber .....	15
1.2 Aproximación a la universidad.....	19
1.3 Discursos prevalecientes.....	25
1.4 Conocimiento acondicionado: saber en falta.....	32
1.5 Sobre algunos términos .....	36
<i>Educación y enseñanza</i> .....	36
<i>Alumno, estudiante, aprendiz, docente y profesor</i> .....	39
CAPÍTULO 2 La evaluación ¿calificación? .....	46
2.1 Evaluar, calificar, medir .....	47
2.2 La biopolítica.....	52
2.3 El cuerpo desarraigado y los discursos educativos.....	55
2.4 ¿Qué es evaluar? Recorrido genealógico.....	56
2.5 Medir, juzgar, normatizar .....	57
2.6 Otras posiciones.....	64
CAPÍTULO 3 Los saberes de la psicomotricidad.....	70
3.1 Cuestionar lo obvio.....	70

3.2 Desarrollo vs. desarrollo psicomotor.....	74
3.3 Sobre la noción de <i>cuerpo</i> .....	85
3.4 La intervención psicomotriz .....	90
3.5 Alteración, desvío o síntoma psicomotor .....	96
3.6 La psicomotricidad como profesión liberal .....	98
CAPÍTULO 4 A modo de reflexión.....	102
¿Qué alternativas pueden plantearse? .....	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	113

## **PRESENTACIÓN**

### **Consideraciones generales**

La presente investigación es el trabajo final de la Maestría en Educación Corporal, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de La Plata. El tema elegido fue «Los dispositivos de evaluación en la formación de los psicomotricistas», siguiendo con los lineamientos planteados para las tesis de maestría. La selección partió de las tensiones presentes a la hora de pensar en los dispositivos de evaluación y la compleja trama que los constituye. Estas tensiones signaron un relevamiento bibliográfico en torno al tema, búsqueda que comporta asimismo a la enseñanza universitaria y los saberes de la psicomotricidad.

El interés en los modos de evaluar requiere, asimismo, de un análisis de la enseñanza en la carrera universitaria, aspecto que adquirió relevancia en la reflexión y en la elaboración del texto. Tomando en cuenta el recorrido realizado, se ahonda en las maneras de concebir la formación terciaria desde una perspectiva general, para considerar luego las particularidades de la formación universitaria en psicomotricidad. Este recorrido, que a primera vista aparece como irregular, presenta, no obstante, un orden que revela las maneras en que se dispone el conocimiento.

Se plasman, en primer lugar, aspectos relativos a la formación académica en el campo de la psicomotricidad, la política sobre los cuerpos, el lenguaje concebido como práctica y las ciencias biomédicas. Los problemas que se observan al aproximarse a la nomenclatura específica (*saber y conocimiento, enseñanza y aprendizaje, universidad, enseñante, alumno y estudiante*) requieren de la toma de una posición clara en relación a lo que se nombra.

Los modos de evaluar, como tema central, se ubican en relación directa con la enseñanza universitaria y la idea de *cuerpo* que la sustenta. Este problema se plantea como relevante y da cuenta del entramado de los discursos predominantes en la universidad y de los conflictos epistemológicos de la psicomotricidad (que se resumen en el cuerpo enseñado y el cuerpo de la enseñanza, así como en sus mutuas implicancias).

Los conflictos epistemológicos de la psicomotricidad que se abordan en el tercer capítulo permiten ver estos problemas desde su particular manera de pensar al cuerpo. Esto da cuenta de las tensiones que la aquejan y de la escasa problematización que se plantea.

El recorrido atiende a ciertas regularidades en la formación universitaria, que deviene en las particularidades de los saberes de la psicomotricidad dentro de esta y genera apertura a construir una mayor variedad discursiva. También se destaca la importancia de asumir una posición crítica desde el campo psicomotriz.

Se observan las ideas que se presentan en relación a la enseñanza de la psicomotricidad, las influencias de distintas disciplinas en los diseños curriculares, las decisiones didácticas y las políticas (campo de intervención y responsabilidad de los profesionales, establecimiento de profesiones liberales, devenir de los saberes del cuerpo), que conforman un entramado complejo. Los discursos que prevalecen presentan una cierta continuidad, manifestada en la manera de concebir al cuerpo en la educación, que remite al desarraigo del sujeto del marco de la enseñanza, la noción de individuo autosuficiente y uniforme, y un lenguaje pensado como transparente y transmisible sin equívocos, que hacen al marco de la formación de grado. Se identifica un discurso pregnante y naturalizado que responde a la educación de los cuerpos, correctiva y normatizante.

El análisis de las prácticas discursivas sobre la evaluación a partir de distintos textos revela esta compleja urdimbre que constituye a la enseñanza universitaria y los conflictos,



planteados en las formulaciones observadas. A partir del análisis exhaustivo de los textos seleccionados, se evidencia una variedad discursiva que muestra vacíos, contradicciones y relaciones poco apropiadas en el conocimiento, que resulta indispensable abordar.

En este contexto, se hace relevante ahondar en torno a las concepciones de evaluación y, desde este punto de partida (ligado a la experiencia como docente), a las tensiones que los dispositivos de evaluación existentes revisten. Se inicia un recorrido que lleva a considerar los discursos que presenta la universidad como ámbito donde se forman los futuros psicomotricistas.

Se parte de una perspectiva que problematiza la evaluación como forma de *medir* lo que el estudiante aprendió, y se presentan alternativas posibles a estos desarrollos (que se observan como predominantes en los dispositivos de evaluación). Lescano (2019) propone «problematizar las formas de racionalidad que una práctica presenta y ponerla a prueba en una relación sistemática sobre tres ejes: saber, poder, ética; relación que indica la articulación del saber con una práctica» (p. 8), lo que supone, desde esta posición, un desafío, dada la complejidad del entramado que estos dispositivos de evaluación implican.

La perspectiva del análisis, entonces, tiene por objeto conceptualizar la evaluación, problematizar las ideas que se presentan en torno a ella y poner en cuestión las formulaciones prevalecientes. Los objetivos planteados son:

- observar los discursos hegemónicos y las influencias en la psicomotricidad, su enseñanza y los dispositivos de evaluación;
- generar un marco que habilite a desnaturalizarlos;
- promover que aquello planteado como verdadero y único discurso posible sea subvertido y transformado, para continuar construyendo nuevos saberes específicos

y mayor diversidad discursiva.

Esto se lleva a cabo a partir de un análisis interpretativo que permita una apertura a nuevas formulaciones como alternativa posible.

Los tres capítulos de este trabajo marcan, entonces, las vicisitudes del trayecto de la indagación. Se inicia con la formación del psicomotricista, desde una perspectiva vinculada a los dispositivos de saber y poder (desde una mirada foucaultiana), que pone en evidencia la influencia del discurso de la modernidad de impronta positivista en la construcción de las maneras de entender la educación, la enseñanza, la cultura y su transposición. El saber supeditado a mecanismos de regulación y control, con la existencia de normas que hacen que algunos enunciados sean admisibles por las instituciones o no, Implica que quede delimitado lo que es verdadero y lo que es falso con la impronta de la ciencia moderna como única verdad posible.

En el segundo capítulo se pesquisa la evaluación con la intención de desmenuzar su definición, y se encuentra una terminología que hace referencia al término indistintamente (*evaluar-calificar-medir*). Por lo tanto, se entiende indispensable el estudio intensivo de las formulaciones que aluden al término. Se considera que en el acto de evaluar se asume una posición política, que muestra como regularidad la posición respecto al cuerpo y su disciplinarización, su control y una lógica de la homogeinización. Los dispositivos de evaluación así constituidos tienen como objetivo determinar lo que los aprendientes saben, medir rendimientos y desempeños.

En el entendido de que la interpretación de los textos es inherente a una posición política asumida, en relación al objeto de estudio se plantea problematizar estas formulaciones y atender a otros discursos posibles, que responden a posiciones político-éticas disímiles.

En el tercer capítulo se estudian los saberes del cuerpo de la psicomotricidad, sus formulaciones diversas y los efectos de los discursos sobre la intervención, la construcción de la posición terapéutica-clínica que deviene de tales discursividades. Se destaca un discurso apegado a sus orígenes neurológicos con una preocupación por la vigilancia y la corrección, en pos de obtener individuos que respondan a un desarrollo normal, de corte médico-remedial. Se observan problemas epistemológicos escasamente puestos en tensión, que devienen en saberes sobre el cuerpo que se observan como una mezcla de teorías poco compatibles.

La reflexión en torno a estos temas habilita una mirada más clara hacia los problemas de la psicomotricidad, que si bien son planteados por diversos autores, aún no han tenido repercusiones (cambios significativos) en la formación académica de los psicomotricistas, en la reflexión sobre la evaluación y sobre sus conflictos epistemológicos, donde existen escasos estudios o análisis críticos vinculados al tema.

Este recorrido exhaustivo revela la necesidad de la psicomotricidad de poner en cuestión sus saberes, profundizar en la mirada psicomotriz (que aún se encuentra apegada al discurso médico-remedial y normalista) y la visión de *cuerpo* que la subyace. Marca la necesidad de problematizar la formación universitaria de los psicomotricistas, sostenida aún en *una universidad* cuyo discurso prevalente se encuentra ligado a un individuo psicológico aprendiente, que desvincula al sujeto de la escena, con marcada influencia de la pedagogía y la psicología.

No abundan cuestionamientos en torno a los saberes de la psicomotricidad, la evaluación, y la formación académica de los psicomotricistas, por lo que se vuelve indispensable generar nuevos saberes que otorguen una multiplicidad discursiva, a partir de nuevas miradas posibles que apunten a una capacidad crítica y reflexiva cada vez mayor.

## **Acerca de la metodología**

Este apartado tiene como objetivo describir el recorrido llevado a cabo y las dificultades y discontinuidades encontradas a lo largo de la investigación. El abordaje metodológico es de carácter documental, toma aportes de diversos autores seleccionados en relación a su pertinencia, que muestran las diversas tensiones epistemológicas que subyacen al tema elegido.

El propósito es el análisis de conceptos relevantes y pertinentes, de manera de ampliar el alcance de los desarrollos conceptuales a partir de una revisión bibliográfica que muestra brechas, contradicciones y huecos en el conocimiento. Así, se conforma un territorio teórico no para oponerse (con cierta intención genealógica) al intento de encontrar la esencia y verdad inmutable sobre las cosas, sino más bien para ir al encuentro de lo incierto y lo complejo.

La revisión documental atiende a autores referentes y oportunos que permiten remitir a los problemas que plantea la psicomotricidad y su enseñanza, que requieren de constante revisión, y se propone interpretar los textos seleccionados más allá de su intencionalidad lineal. Se entiende al objeto de conocimiento como construcción, por lo que el presente trabajo ofrece un método de aproximación a la teoría que implica un análisis, orientado a problematizar la evaluación en la formación de los psicomotricistas. Por ende, se pone aquí en juego un saber y una mirada analítica que construye al objeto de estudio.

El punto de partida, que involucra las dificultades en el despliegue de la función de enseñante a la hora de evaluar, supuso una importante motivación para profundizar en el tema y avanzar. No obstante, algunos preconceptos sobre la psicomotricidad (concebida como disciplina *indisciplinada*) fueron rebatidos en el curso del trabajo y generaron

algunos obstáculos y problemas éticos, que obturaron por momentos la continuidad de la escritura.

La intención de *salvar* a la psicomotricidad y ubicarla en el marco conceptual preconcebido, *haciéndola decir* aquello que se deseaba que dijese, implicó un trabajo de enlentecimiento, de profundización y de labor crítica apuntalado por el recorrido por variados autores, que dieran cuenta de la multiplicidad de discursos disímiles y problemas presentes en la psicomotricidad. Estos marcan la impronta epistemológica compleja que sustenta las formas de hacer, decir y pensar de los psicomotricistas, que aún se percibe escasamente puesta en tensión.

## CAPÍTULO 1

### La formación del psicomotricista: dispositivos y prácticas discursivas

Preparar una papilla digerible hasta por un niño de pecho y  
dosificársela para que no vomite o sufra cólicos. Que no se  
mueva, que no se atreva a tomar del plato ajeno.  
Alcanza para todos si el negocio mantiene el orden.  
El conocimiento no se discute: se administra.

(Espinoza Proa, 1988, p. 6)

Este texto tiene por objeto presentar los problemas relacionados con la formación de los futuros psicomotricistas, donde se establecen como objeto de enseñanza aquellas formas de decir, actuar y pensar propias de la psicomotricidad. La formación, pensada desde el ámbito universitario, supone producción de conocimiento, enseñanza y aportes a la sociedad (Behares, 2011).

Este planteo surge de la problematización de la formación universitaria de los psicomotricistas, que deviene en conceptos que resulta interesante abordar: la universidad, la enseñanza, el saber y el conocimiento, la transposición del saber, los dispositivos de regulación y el control, como aspectos a profundizar en una primera instancia.

El punto de partida es la problematización de aspectos ligados a la producción de conocimiento desde la psicomotricidad, en relación a tres elementos a destacar: los saberes del cuerpo (con los discursos disímiles que se muestran y desarrollan más adelante), la intervención clínica y su anclaje en el diagnóstico psicomotriz (con el peso de la norma, la detección de desvíos o retrasos en pos de una corrección normalizadora) y la enseñanza de la psicomotricidad (con la prevalencia de los discursos pedagógicos y psicológicos), que generan tensiones que interesa abordar.

¿De qué manera las discursividades y los dispositivos de poder presentes en la universidad afectan la producción de conocimiento y vehiculizan u obstruyen la investigación en psicomotricidad y las posibilidades de problematizar sus formulaciones epistémicas? Las contradicciones en el discurso psicomotriz se evidencian en los conflictos epistemológicos de su marco teórico, en los programas y la bibliografía seleccionada, así como en la forma de concebir el saber y su transposición. Esto deviene en dispositivos evaluatorios provenientes del discurso pedagógico y psicológico, sin que se observe mayor cuestionamiento ni problematización al respecto.

Es a partir de estas reflexiones que se realiza un recorrido por diversas formulaciones, desde una búsqueda que integra la noción de dispositivo para Foucault, el saber y los juegos de verdad en su vínculo con el poder, para luego tomar algunas ideas en torno a la universidad y la enseñanza, siguiendo los aportes de Behares. Se organiza el análisis en tres partes: en primer lugar, se plantean desarrollos en relación a los dispositivos y técnicas desde una mirada foucaultiana del saber y los juegos de verdad y su vínculo indisoluble con el poder. Se abordan luego algunas posturas acerca de la educación y enseñanza y de la universidad, los discursos prevalecientes de la didáctica y la pedagogía, desde la mirada que plantea Behares. Por último, se proponen formulaciones en relación al sujeto, el saber y el rol del enseñante, y se desarrollan los términos referentes.

## **1.1 Los dispositivos reguladores del saber**

Al iniciar este recorrido por la enseñanza y sus discursos, surgen algunos términos como *enseñanza*, *aprendizaje*, *saber* y *transmisión* que aluden a diversas maneras de pensar la producción de conocimiento y la enseñanza en la universidad. Si bien estos discursos

presentan similitudes y diferencias, se toma como eje el saber, su relación con el poder y los mecanismos de control y regulación: los dispositivos estratégicos presentes en la formación universitaria. Se pretende, así, profundizar en algunos conceptos sobre los procesos de formación de psicomotricistas, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la producción de conocimiento, así como sobre la evaluación.

En efecto, este texto intenta ahondar en las maneras en que se conciben el saber y la transposición, los vínculos con las instituciones y los juegos de verdad, con el fin de problematizar esta situación y presentar los núcleos centrales de la propuesta: poder pensar los enunciados, las reglas y las leyes que ha tomado la enseñanza, la implicancia de la didáctica y la pedagogía en las prácticas educativas, así como las formas discursivas excluidas. Se propone una cierta articulación entre los apartados que habilite a continuar reflexionando en forma crítica acerca de la enseñanza-educación, sus dispositivos institucionales y el entramado de estas prácticas discursivas en la formación de los psicomotricistas.

¿Por qué resulta indispensable pensar los aspectos políticos y la posición de la educación para el presente desarrollo? Ello se debe a tres conceptos nodales, que se abordan en este capítulo. El primero da cuenta de los dispositivos de control y validación que habilitan la presencia en la universidad de unos discursos y no de otros, para lo que se recurre a la perspectiva foucaultiana de saber y poder, al concepto de *dispositivo*, a los juegos de saber y verdad y a la disciplinarización del saber, como constituyentes de *lo institucional*. En el segundo se indaga el concepto de *universidad*, integrando la concepción de *cuerpo* en la enseñanza universitaria (siempre política), que apunta a la creación de un aprendiente universal y ahistórico del orden del individuo psicológico. Por último, pero no menos central en el análisis, se pesquisan algunos términos que aparecen como sinónimos o como binomios indisociables en muchos textos consultados, cuya utilización indistinta denota una



clara posición asumida. Se pueden distinguir algunos enfoques planteados por la psicomotricidad que cuestionan la visión científica *simplista*, una posición en construcción sobre el binomio salud-enfermedad y sobre la norma como construcción histórica que universaliza lo diferente.

La dimensión política de la ciencia, las políticas públicas y la mercantilización de las políticas de salud inciden, muchas veces de manera determinante, en esta profesión que se desarrolla en el ámbito de la salud y la educación y que intenta desplegar un discurso que muestre una cohesión y profusión aún en construcción. No obstante, estas formulaciones propias de la psicomotricidad se producen en el marco universitario, donde los mecanismos de saber y de poder se ponen en juego, por lo que, la formación de los futuros psicomotricistas en relación a estos discursos que no son ajenos al poder político y donde el discurso institucional coacciona a los otros discursos en relación a los juegos de verdad y validación (Foucault, 1970) ocupan un lugar que se debe analizar.

La reflexión en torno a los términos resulta relevante para llevar a cabo la distinción transmisión de saberes-enseñanza, en el entendido de que se «transmite aún sin la voluntad y consciencia de hacerlo» (Crisorio, 2015, p. 15), aceptando el hiato existente entre lo que se pretende enseñar y lo que se aprende, la incompletud y desentendidos inherentes al uso del lenguaje.

El saber puede definirse como el «conjunto de los elementos (objetos, tipos de formulación, conceptos y elecciones teóricas) que se manifiestan a partir de una formación discursiva» (Castro, 2017, p. 343). Así considerado, presenta un vínculo indisoluble con el poder, que define y controla aquello que del saber es válido, en un constante interjuego poder-saber-legitimación. Resulta pertinente dimensionar esta mirada con sus efectos en las prácticas discursivas académicas y en los dispositivos evaluatorios imbricados con ellas, y considerar

la disciplinarización del saber, que limita y controla aquello que se dice y cómo se lo dice. Esta disciplinarización de los saberes «determina las condiciones que debe cumplir una proposición determinada para entrar en el campo de lo verdadero: establece de qué objetos se debe hablar, qué instrumentos conceptuales o técnicas hay que utilizar, en qué horizonte teórico se debe inscribir» (Foucault, 2002, p. 3).

Por tanto, más allá de considerar sujetos o discursos, Foucault (2002) propone pensar en términos de dispositivos. Tales dispositivos o técnicas son, según Castro (2019), «como procedimientos que han sido inventados, perfeccionados, que se desarrollan sin cesar» (p. 149). Este concepto de *dispositivo* da cuenta de un entramado que abarca discursos, conceptos, enunciados, instituciones, lo dicho y lo no dicho.

Para Deleuze (1989), este desarrollo conceptual supone negar la existencia del universal y dejar de lado lo eterno o trascendental: «lo uno, el todo, lo verdadero, el objeto, el sujeto no son universales, sino que son procesos singulares de unificación, de totalización, de verificación, de objetivación, de subjetivación, procesos inmanentes a un determinado dispositivo» (p. 4). Cada dispositivo es una multiplicidad donde se dan procesos, a la vez distintos a otros dispositivos.

Por ende, estos dispositivos construyen subjetividades y es en esa construcción que se entiende al saber en su vínculo con el poder. Esta dimensión, según las características epocales, tiene por objetivo la obtención de cuerpos dóciles y de utilidad, en el entendido de que el poder ya no refiere a la aplicación de castigos institucionales, sino a la regulación y el control de la vida.

El saber queda, entonces, supeditado a estos mecanismos de regulación y control, lo cual provoca que los discursos se ajusten a determinadas normas que hacen que algunos enunciados sean admisibles por las instituciones o no. De esta manera se define y limita la

comunicación, se decide qué se puede y qué no se puede decir, lo que es verdadero y lo que es falso, y se transforma algunos enunciados en discursos hegemónicos. Desde el marco académico quedan validados determinados discursos, que regulan aquello que los estudiantes y enseñantes hacen, piensan y dicen. Esta interrelación saber-poder y sus vicisitudes son determinantes de las formas de conocimiento y de los sujetos que conocen.

El saber, los juegos de verdad y su validación permiten pensar que no hay universalidad de lo verdadero; la verdad es, entonces, entendida como un conjunto de producciones que se dan en el interior de un dispositivo. En este marco de reflexión, se puede entender la posibilidad de manejar al cuerpo desde la concepción de una tecnología política del cuerpo (que plantea Foucault), tecnología indisociable de la educación y de los dispositivos de regulación y control. Resulta imprescindible considerar, por tanto, aquellas tecnologías presentes en la formación universitaria, para poder pensar sobre la formación de los psicomotricistas en ese ámbito.

## **1.2 Aproximación a la universidad**

Es evidente que cualquier sistema de transmisión social de información puede funcionar únicamente si de uno u otro modo es posible colocar a los recipientes potenciales en una condición tal que estén dispuestos a aceptar el contenido de los mensajes que se les dirigen.

(Bourdieu, 1989, s. p.)

La formación de psicomotricistas se da, tanto en el ámbito público como en el privado, en el marco de la formación universitaria, que culmina con la obtención del título de grado como licenciado en psicomotricidad. Por ende, el objetivo de este apartado es conocer y

analizar los enunciados sobre la universidad y su relación con los dispositivos reguladores y la enseñanza.

La universidad es entendida como un espacio de producción de saberes y de su consiguiente validación, con los efectos coercitivos que se aplican a los otros discursos. El control que se ejerce sobre la producción del discurso se da a partir de ciertos procedimientos «que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad» (Foucault, 1970, p. 5).

El concepto de *universidad* resulta complejo, por lo cual se deben evitar generalizaciones y homogeneidades, aun en el seno de una misma universidad. Este apartado intenta hacer una aproximación a algunas cuestiones referidas a la universidad siguiendo algunas formulaciones de Behares (2011), las cuales resultan de interés a la hora de considerar las formaciones discursivas de la psicomotricidad y el marco universitario donde la formación de los psicomotricistas transcurre.

Sin intención de ahondar en ellos se realiza un breve punteo con el fin de transmitir ciertas características. Las universidades como instituciones históricas son caracterizadas por Behares (2011) según un marco discursivo, que hace referencia a un

conjunto de sentidos estructurados que permiten usar el término «universidad» y que constituyen el valor que se le puede dar a aquello llamado con ese término. Se trata del valor de sentido que da lugar a la universidad, y sin el cual estaríamos mentando una referencia vaga e imponderable. (p. 12)

La universidad es entendida, entonces, como espacio institucional que supone la enseñanza de ciertos saberes técnicos, así como de otras modalidades de saber. Trasciende así la

cuestión de los contenidos y las metas (propuestos por la didáctica) y plantea la enseñanza «como atributo de un determinado campo de saber» (Behares, 2011, p. 21), y es, por ende, efecto de ese determinado campo de saber que la determina.

El supuesto teórico que orienta este apartado contempla la influencia del discurso de la modernidad de impronta positivista y su influencia en la construcción de las maneras de entender la educación, la enseñanza, la cultura y su transmisión o transposición. No obstante, la cultura no puede dejar de considerarse en relación al lenguaje y a la enseñanza como inherentes a ella, en tanto son lo que determina su continuidad.

Las maneras de asimilar el saber y su producción resultan particulares de cada universidad y de sus formas de concebir la enseñanza, la investigación y la extensión. Para Behares (2011), la enseñanza, como efecto del funcionamiento de un campo de saber, remite a variadas formaciones y tradiciones discursivas que trascienden la universidad. Se pueden destacar aquellas formaciones discursivas vinculadas a la producción de conocimiento y otro discurso que alude a la «transmisión de alguna versión del conocimiento producido en otros ámbitos» (Behares, 2011, p. 75).

Por otra parte, la universidad no es una institución aislada y se la debe pensar en relación a esta disciplinarización de la sociedad, de su gobierno y su control. En este punto aparece como primordial el reconocimiento de dos discursos complejos: el de la universidad como productora de conocimiento (ligado a las políticas de investigación) y el de la universidad en su discurso didáctico ligado a la formación de profesionales. Esta distinción es interesante, pues pone sobre la mesa la aparición tardía (en relación al origen de estas instituciones) de la preocupación por la formación y la aparición de la didáctica y la pedagogía en su marco.

Resulta de gran interés reflexionar acerca de la enseñanza de la psicomotricidad: ¿cómo se piensa la transposición del saber y la producción de conocimiento en psicomotricidad? Para atender este punto, se plantea la enseñanza universitaria en relación a la transmisión del conocimiento, entendida como «incorporar algo ya representado» (Behares, 2011, p. 28). Y para ello se identifican diversos elementos y conceptos que reflejan discursos antagónicos o al menos disímiles: conocimiento/saber, enseñanza/educación, transmisión/transposición. Asimismo, se toman las formulaciones del autor en relación a la enseñanza, podría pensarse como el funcionamiento de un campo de saber conformado por tradiciones discursivas variadas, afectado por los dispositivos de validación de ese campo de saber y donde se deben considerar las condiciones de su uso y producción (Behares, 2011). Esto hace necesario considerar el aspecto del saber y su transposición.

Estos dispositivos de saber y de poder (producción, legitimación, transmisión) pueden pensarse en relación a la tecnología de la verdad: «a propósito de los medios para producirla: conocimiento de los lugares donde se produce, de los tiempos en que se produce, de los rituales que la producen» (Castro, 2019, p. 524).

Del análisis de los textos seleccionados surgen diversos términos que aluden a la transmisión del conocimiento o transmisión de saberes o aprendizaje. Estos dan cuenta de una determinada visión sobre la enseñanza, que se entiende como binomio indisoluble enseñanza-aprendizaje. Analizar en profundidad y reconocer estos discursos resulta indispensable para pensar la enseñanza de la psicomotricidad (en el ámbito universitario) y poder observar sus relaciones y efectos sobre los dispositivos evaluatorios y su inconsistencia con algunas formulaciones que se dan a ver en la psicomotricidad (cuestionadoras de los discursos imperantes respecto a la normalización, la medicalización, la uniformización y el gobierno de los cuerpos), para poder así desnaturalizar algunos desarrollos arraigados a este campo de saber.

En relación a este tópico se destacan y recortan algunas posiciones que marcan formaciones discursivas diversas eidética y políticamente. Por lo tanto, se decide recoger y analizar las cuestiones principales del campo de la enseñanza, aludir a algunos desarrollos ligados con la *ciencia*,<sup>1</sup> la exclusión del saber y del sujeto de la educación, así como proponer otras visiones que plantean la inclusión del sujeto y una reflexión acerca del saber y su transposición.

El propósito en este punto es desarrollar algunos conceptos, como *saber* y *conocimiento*, que interesa abordar. Desde el campo de la enseñanza universitaria, Behares (2011) plantea considerar un saber implicado en ella, saber que, según el autor, implica una diferencia con el conocimiento. Así, *saber* es definido como «representación o conjunto de representaciones estructuradas en torno a una incógnita explicitada, y *conocimiento*, compuesto de representaciones estructuradas carentes de incógnita explicitada» (Behares, 2011, p. 78). De este modo, se reconoce como predominante en el discurso de la enseñanza

---

<sup>1</sup> Cuando se habla de ciencia, se toman como referencia los desarrollos de Eidelsztein (2011), para aludir a la ciencia en su concepción predominante, netamente empirista y determinista. Esta ciencia entiende y desarrolla conceptos que lo explican todo, ajenos a la incerteza. Esta mirada constituye a la ciencia como disciplina empírica, sostiene la existencia de un científico neutro, quien a través de herramientas (microscopio, telescopio) estudia un aspecto o porción de la materia, situada en un espacio- tiempo considerados infinitos, en una experiencia entendida como neutra y que se repite de forma idéntica. En relación a la enseñanza, según Crisorio et al. (2017), se puede dar cuenta del atravesamiento del científicismo biologicista, con una impronta que fundamenta sus respuestas en las ciencias biológicas y la psicología, con fuerte asidero en la idea de que se parte de la experiencia y luego adviene la teoría. Desde este paradigma prevalece el saber hacer (técnica) por sobre un saber (teórico).

En oposición, se plantea una concepción diversa de *ciencia*: aquella que formaliza una idea, plantea sus problemas y contradicciones, y la presenta en el medio científico. Algunas formulaciones se constatarán empíricamente y otras no. Esta ciencia, que se podría nominar como *post-einsteiniana*, descarta la concepción de tipo determinista e inductivista y la reemplaza por la relatividad espacio-temporal y la estructura probabilística de lo real. Desde esta mirada (hipotético-deductiva), se parte de una idea o problema, y la posibilidad de la observación y experimentación adviene más adelante.

moderna la idea de transmisión de conocimiento. Estos dispositivos suponen la emergencia de métodos, planificación y control (evaluación, medición) en pos de una enseñanza más eficiente, mientras que el conocimiento aparece como discurso cerrado, controlable, transmisible sin errores, que no deja lugar para la falta.

Con el advenimiento de la psicología en el ámbito de la enseñanza, se aprecia un discurso que metamorfosea la *transmisión* por una descripción de proceso, con la aparición de desarrollos conceptuales ligados al proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, estos centran su atención en el aprendizaje, ligado a un discurso de argumentos psico-cognitivos de transmisión aséptica y total, cerrada y repetible, que desconoce el carácter equívoco del lenguaje.

El saber no se concibe como falta, sino «que se trata de inculcar lo que está canonizado» (Rodríguez, 2012, p. 60). Si se alude al saber, sin embargo, puede y debe considerarse el carácter de falta, ausencia de representación posible, que pueda tener en cuenta el carácter subjetivo del enseñante y del estudiante, donde se restituye «la posibilidad de producción de saber en las grietas que los sujetos imponen al conocimiento» (Rodríguez, 2012, p. 82).

Desde esta manera de concebir el saber se alude a una cierta representación (secuencia de conocimiento) que deviene en algo que trasciende este acto, y entran en juego el deseo (por el saber), la angustia, el trabajo psíquico del alumno, conjuntos de representaciones y su ausencia, lo que excede y rebasa la secuencia inicial de conocimiento que el enseñante introduce. Se incluye así a un sujeto y su falta, atravesado por el lenguaje que lo constituye, en su condición de sujeto dividido (no individuo) que implica no configurar una transmisión lineal ni universalizada:

admitiendo que la enseñanza no es una cosa-que-se-haga, sino algo-que-acontece. El saber de la enseñanza, sin lugar a duda inexpressado,



automático, o «inconsciente», es la materialidad de una teoría de la enseñanza universitaria. No es un conocimiento explícito de los implicados, tomados uno a uno como personas o sujetos psicológicos, sino una decantación discursiva que en parte podrá ser explicitada. Lo que constituye este saber material, «no conocido» pero igualmente «sabido» por los participantes, es el resultado de siglos de trabajo impersonal en las aulas universitarias. (Behares, 2011, p. 83)

Dentro del análisis, en relación a la enseñanza se destaca la asimilación de esta al aprendizaje en las formulaciones prevalentes, con el foco de atención puesto en el aprendizaje. No obstante, siguiendo a Crisorio (2015), puede pensarse la enseñanza y el aprendizaje como procesos no correlativos ni lineales, y el carácter equívoco del lenguaje y sus ineludibles malentendidos destacan la importancia de particularizar al estudiante. En relación al contenido de la enseñanza se debe asumir una posición ética, que implica la selección de un saber puesto a circular que construye sentido para ese contexto. La enseñanza concebida como acontecimiento presenta un hiato que la distingue de la transmisión, y es el uso del lenguaje el que genera la brecha que distancia ambos aspectos.

Examinar los desarrollos que aparecen como pregnantes en la universidad permite la construcción de un cierto marco contextual en relación al tema que convoca.

### **1.3 Discursos prevalecientes**

Resulta de interés ahondar en los discursos prevalentes en la universidad, en el entendido de que la formación de los psicomotricistas ocurre allí, por lo que estos reflejarían la concepción de *cuerpo* en la enseñanza y los saberes del cuerpo que detenta la psicomotricidad. Hacerlo tiene la intención de aportar elementos que enriquezcan y

colaboren con la construcción de una variedad de discursos que problematicen aquellos que aparecen como formulaciones naturalizadas y escasamente problematizadas.

Predominan las formulaciones discursivas en las que, a partir de los dispositivos de control y regulación que producen subjetividades, prima una tecnología del cuerpo que tiende a formar sujetos acríticos y funcionales al sistema. Se delimitan algunos de estos discursos que se entrelazan y sustentan dichos dispositivos, para rastrear aquellas formaciones discursivas que rigen el marco universitario con la intención de observar la configuración del campo de conocimiento de la psicomotricidad y su formación académica.

Resalta aquí el discurso científico moderno, con su carácter de veracidad, el cual se dirige al hombre como masa uniforme, carente de pluralidad. Este discurso «verdadero» tiene sus efectos en la enseñanza, donde se puede distinguir la expulsión del sujeto del marco educativo, lo cual convierte a los *aprendientes* en esa masa, normatizada y universal, ajena a su contexto sociocultural. El *aprendiente* surge como alguien totalmente autónomo, lo que liga esta individualidad a la carga genética, al peso de los factores biológicos en el desarrollo de la inteligencia, ajeno a los aspectos afectivo-emocionales, que quedan escindidos de la dimensión cognitiva (Crisorio, 2015).

La educación, tal como se plantea actualmente y pensada siempre como educación del cuerpo, responde a una lógica que supone dejar al sujeto fuera de la escena. Esto uniformiza a los aprendientes y apunta a una forma eficaz de transmisión que hace caso omiso de los equívocos propios del lenguaje y que responde a aquellos dispositivos que gestionan cuerpos dóciles y productivos. Se entiende al individuo aisladamente, como totalidad cerrada y completa (propia del sujeto psicológico), normatizada y universalizada, ajena a su contexto. Este es el discurso de la ciencia moderna con el predominio del discurso biomédico, donde la biologización de lo humano enfatiza el peso de los factores

biológicos y la razón, la atomización, en el supuesto de que el individuo es capaz de construirse a sí mismo de manera autosuficiente.

El carácter biologicista de estos discursos, que buscan las causas neurobiológicas en los padecimientos humanos y dejan por fuera la trama sociopolítica y vincular intersubjetiva, coloca debajo del tapete el malestar, la tristeza, el fracaso. Estos, no obstante, deben «corregirse» para acrecentar la productividad y optimizar los procesos psíquicos farmacológica o terapéuticamente, para aumentar así la eficacia y la docilidad de los sujetos. Todo ello determina una impronta que se incardina con la posición del cuerpo en la enseñanza.

Este discurso puede pensarse como un dispositivo de control cuyo fin es formar sujetos política y socialmente útiles. Es mediante la uniformización de los sujetos que se determina su borramiento, que deviene en un individuo aprendiente con determinadas características: hacer lo que se espera de él, tornándose previsible y normatizado. El discurso educativo dominante sostiene, asimismo, la búsqueda de una transmisión aséptica, total, eficaz, objetiva y racional, donde se escinde el sujeto y al inconsciente (como discurso del otro). Suscita, sin embargo, todas las dificultades inherentes a la transmisión y los fenómenos transferenciales que devienen de ella, que retornan y se dan a ver sistemáticamente en la formación universitaria.

Esta escisión del sujeto respecto del ámbito educativo y su desarraigo del entorno revela, para Foucault (1989), un cierto montaje ficcional a partir de mecanismos carentes de sentido y ajenos al contexto del estudiante. Allí, «La pedagogía que ha rechazado al sujeto de sus marcos lo reencuentra en calidad de objetivos específicamente analizados, con el fin de alcanzar ese producto universitario que es el objeto alumno de tales y determinadas características» (Foucault, 1989, p. 7).

El marco universitario —como lugar de legitimación y validación de ciertos saberes, de producción de *objetos alumnos* con determinadas características, que controla y regula el acceso o no de ciertos discursos al ámbito académico— implica una tecnología de disciplinamiento que hace que los discursos se adecúen a sus leyes, al regular, racionalizar y validar saberes.

Esta mirada en relación a los dispositivos de regulación y control que plantea Foucault (1989) y a la tecnología sobre el cuerpo signada por el discurso de la ciencia moderna y el biopoder podría complementarse con algunos desarrollos en torno a la pedagogización y psicologización presentes en el discurso educativo y vinculados directamente con los dispositivos reguladores. Eso habilitaría la profundización de la formación, educación y enseñanza que se pueden observar como propuestas pregnantes.

El advenimiento de los discursos pedagógico y didáctico en la formación universitaria puede, entonces, advertirse desde una postura que piensa en el acto de transmitir como acto sin equívocos ni pérdidas, factible de transmitir un saber total y absoluto desde un lenguaje exacto y definido como instrumental: «Aquí la pedagogía se nos revela en su aspiración de dominio de la lengua y el inconsciente anulando las diferencias que producen las relaciones intersubjetivas» (Bicceci, 1993, p. 10).

Esta posición podría definirse de acuerdo a algunas características que se le atribuyen: «inmediatista y reduccionista, en cuyo sustento ético-político y con aspectos tecnológicos resaltan la eficiencia y la centralidad del aprendiente y la representación de la enseñanza como un acto» (Behares, 2011, pp. 3-6). El aprendizaje entendido como proceso natural del aprendiente compone esta línea de pensamiento, que se presenta como discurso hegemónico.

El sujeto psicológico así concebido está en condiciones de aprender (todos pueden aprender todo) y, si no lo logra, podría pensarse en un problema del aprendiente, del enseñante (no logró enseñar adecuadamente) o del encuadre. Esto deriva en una enseñanza entendida siempre como posibilidad objetiva, dado que se conforma como un grupo de conocimientos factibles de ser manipulados, acondicionados, para que el aprendiente aprenda, adecuando y moldeando la enseñanza, y anticipando y preparando el encuadre según las posibilidades o dificultades que el aprendiente, el enseñante o el mismo encuadre presenten.

La aparición de otros discursos posibles se ve obturada por los dispositivos de control y regulación del saber que son sustentados por un encuadre signado por la eficacia y el empirismo: el discurso de la ciencia moderna como único discurso posible. Los programas y la metodología tendientes a jerarquizar competencias atentan contra la aparición de desarrollos teóricos que restrinjan el campo de la enseñanza a la mera transmisión de técnicas. Se puede pensar el discurso pedagógico dominante como producto de aquellos discursos hegemónicos: el de la ciencia moderna, las ciencias naturales y el biopoder. No obstante, la transmisión del saber se da entre sujetos, cuestión que no es menor si se considera precisamente el arrasamiento de la subjetividad en el campo de la enseñanza.

Aparece, así, una tensión entre la necesidad de eficacia y utilidad y la intención de atender a los problemas de la educación. La exclusión del sujeto del ámbito educativo tiene consecuencias: por un lado, la tensión relacionada con la adecuación al discurso de la ciencia moderna y, por otro lado, la problemática del sujeto, que retorna al campo de la investigación y la educación.

El discurso moderno de la enseñanza concibe al individuo aprendiente y al enseñante como autónomos, entre quienes circulan instrumentos (externos) con los cuales actúan sobre el medio y sobre el otro. «En el uso de estos instrumentos cada interactuante actualiza su

subjetividad autónoma y controlada y, también, la direccionalidad de su utilización, constituyendo una secuencia transparente y especular» (Behares, s. f., p. 23).

Desde estas formulaciones, el lenguaje se define como instrumental, carente de opacidades y equívocos, y como capaz de otorgar transparencia y previsibilidad a la comunicación que se sostiene en el acto de enseñar (enseñanza-aprendizaje como díada inseparable). Este carácter individualista, previsible y controlado torna al saber en contenido a enseñar, acondicionado y mensurable. «La interacción entre aprendiente y enseñante se constituye como actos empíricos, a partir de un control y transparencia sin equívocos y que apunta a la eficiencia, el aprendiente es un ser volitivo y predecible» (Behares, s. f., p. 24).

De todos modos, aquello que es apartado del campo de la atención tiende a retornar; y esto que se repite, que insiste, pone nuevamente al sujeto en la escena de la que ha sido excluido, lo cual provoca que se piense en otros discursos posibles. Se puede, entonces, partir de la propuesta de Behares (2011) acerca del discurso materialista que plantea una ética de lo imposible. La inclusión del inconsciente y de la noción de *sujeto* constituido y capturado por un lenguaje que lo atraviesa y trasciende aporta otra mirada que supone considerar al lenguaje como constituyente del mundo, lo cual hace que sea entonces el discurso lo que determina el aprendizaje.

La constitución subjetiva es efecto del lenguaje y es el lenguaje lo que representa aquello que el sujeto sabe en el marco de la enseñanza. Esta «es aquello que ocurre o puede ocurrir cuando el saber se hace presente en una intersubjetividad» (Ruegger, 2018, p. 25) y que habilita la inclusión del sujeto en la cultura. Se destaca, de esta manera, su carácter fortuito, no controlado volitivamente y signado por el malentendido y las opacidades propias del lenguaje, presentes en la enseñanza.

Desde este marco referencial, se entiende que la enseñanza está incardinada a su dimensión política, como «estar juntos los unos con los otros de los diversos» (Arendt, 2008, p. 131). Esta política nunca es esencial al hombre, sino que es el espacio, el vínculo que se establece «entre» y que se encuentra, por tanto, «fuera del hombre» (Arendt, 2008, p. 133), lo que implica que el ser humano no existe en su individualidad. La política se gestiona en el *entre*, espacio transicional entre sujetos, de acción y de palabra. Estos sujetos particulares y a la vez iguales al otro (Arendt, 2008) despliegan su actividad política en la acción y el discurso.

Desde la perspectiva política de la educación, inmanentes al espacio *entre sujetos* se considera a las prácticas discursivas como constituyentes de subjetividades (modos de subjetivación), que implican la doble vertiente: el sujeto es objeto de las relaciones de saber y de las relaciones poder. Se puede considerar a la educación como sistema políticamente determinado en su relación con la apropiación de los discursos (cuáles se validan y cuáles no) e incardinada a las tecnologías de poder, control y disciplinarización de los cuerpos (Lescano, 2019). Desde este lugar se entiende al sujeto como constitución y no como instancia fundante, dado y natural, sino fruto de los modos de subjetivación, donde las prácticas discursivas generan efectos en la construcción subjetiva, produciendo determinado tipo de subjetividades. De aquí la importancia de pensar en prácticas que tengan en cuenta las interrelaciones entre el proceso de constitución subjetiva, la trama vincular y el contexto sociohistórico y político.

Puede pensarse en una educación crítica, que atienda a las relaciones de poder y a la dimensión de la producción de saber, ligada siempre a la política. En el mismo sentido, el marco que ofrece la institución en que se produce la enseñanza, con los discursos y prácticas propios que guardan una profunda relación con los entornos institucionales.

#### 1.4 Conocimiento acondicionado: saber en falta

La intención de este apartado es incluir al sujeto en el discurso de la enseñanza universitaria, en tanto la constitución subjetiva y los procesos de subjetivación se entienden como construcciones sociales que dependen directamente del saber, de los regímenes de verdad y de los mecanismos de poder, diferenciados del discurso que plantea a un individuo desarraigado de su contexto, solo, tanto frente al éxito como frente al fracaso. El sujeto es pensado, pues, como resultado de aparatos discursivos y lingüísticos que lo forjan y de los modos de subjetivación que lo constituyen.

Se parte de una enseñanza concebida como la puesta en circulación de un saber en falta, ajeno al control volitivo y en el que el vínculo entre sujetos constituidos por la trama del lenguaje —que los trasciende y precede— acompaña a estas formulaciones. Esto es lo que Behares (s. f.) plantea como un cierto desborde de la enseñanza, que trasciende la voluntad de los implicados e incluye la noción de *acontecimiento* entre sujetos, donde la relación entre saber y conocimiento es contingente:

El acontecimiento ocurre, esencialmente, en las dinámicas propias del saber, en su juego material entre lo sabido (lo representable y estable) y lo no sabido (el equívoco y la falta); en él, los sujetos son incorporados a partir de su condición de divididos o barrados. (Behares, s. f., p. 12)

Los dispositivos que se ponen en marcha en la educación privilegian una posición que iguala la enseñanza a la intervención sobre el aprendizaje, que está signada por planificaciones, es una transmisión aséptica y total controlada por el enseñante, y que



deviene en la posibilidad de cuantificar y predecir los efectos de la enseñanza, de evaluar, modificar y reformular la metodología.

La consideración de otras posiciones que incluyan al sujeto en la enseñanza, tomando en cuenta los «avatares del sentido - sin sentido» (Behares, s. f., p. 25), las incertezas y lo inesperado —lo cual trasciende las intenciones volitivas y acepta la sorpresa y el encuentro contingente—, incluye una dimensión política distinta que debe ser sopesada a la hora de continuar profundizando en la enseñanza de la psicomotricidad. Esta posición interpela a considerar al lenguaje desde las posiciones dominantes: entendido como un metalenguaje capaz de transmitir de forma inequívoca, perfecta y exacta, eliminando aquellas singularidades propias de los sujetos y las opacidades inherentes a él. No obstante, el lenguaje no es usado por el sujeto, sino que el sujeto es determinado por el lenguaje y los procesos de subjetivación son efectos de operaciones discursivas (y no deben ser entendidos como esencias preexistentes) determinadas por los regímenes de verdad. La construcción de la subjetividad se entiende, así, como estrechamente ligada al discurso, a las relaciones de poder y a las normas y condiciones que validan y determinan que algo sea o no objeto de conocimiento; estos mecanismos son inherentes a toda institución (familia, escuela, medicina) y regulan las formas de conocimiento.

Entonces, la propuesta de incluir al sujeto implica considerar contenidos que hagan sentido para ese contexto sociocultural, que promuevan el desarrollo de instancias dialógicas en el proceso de transmisión. Esta manera de operar pone en escena al sujeto y deja de lado aquellas acciones que atomizan e individualizan al estudiante, que lo uniformizan y lo consideran autogestivo, responsable único de su aprendizaje.

Estas posiciones contrapuestas entre individuo/sujeto y didáctica/acontecimiento devienen en posturas diversas en relación al *acto* (¿acontecimiento?) educativo: aquella mirada que

expulsa al sujeto y deja al individuo desamparado en su proceso de aprendizaje, y que remite a un vínculo tal que implique un acto comunicacional, que acompañe al sujeto a introducirse en la cultura y sostenerse en ella, a incorporar los saberes y a cuestionarlos, para plantearse respuestas propias (si bien será siempre algo construido con otros).

Esta perspectiva requiere cierta profundización en relación a aquello que se espera del docente y aquello que se espera del estudiante. En primer lugar, la posibilidad de desnaturalizar las formas de transmisión del saber, reflexionar acerca de una posible *defiscalización* del cuerpo, profundizar en los mecanismos evaluatorios, asumir una postura ética. La enseñanza universitaria puede pensarse como construcción social y de identidad cultural desde una visión que comprenda el proceso de enseñanza como aquello que vincula a los sujetos y el lenguaje con las implicancias de sus equívocos, así como aquello que se desdibuja en el acto de la comunicación y permanece ajeno al plano racional y volitivo, de transmisión aséptica de contenidos a partir de *acciones* que el docente lleva a cabo.

La inclusión del sujeto implica asumir una posición en la que la producción del saber entraña una situación dialéctica y dialógica, que comparte un cierto espacio-tiempo vinculado con el contexto sociopolítico que abarca a alumnos, a docentes y al dispositivo educativo.

Al incluir al sujeto en la escena, la transmisión de saberes puede considerarse como construcción de significados con la posibilidad de otorgar sentidos, donde la dimensión política cobra especial relevancia. Esta dimensión política hace a la transmisión del saber, implica la adquisición de capital cultural y genera la posibilidad de desarrollar o no un pensamiento crítico y emancipador. En este proceso de transmisión debe admitirse «lo que no es transmisible, lo que no se transmite, lo que al transmitirse se transforma, lo que la

transformación pasa y queda intacto, lo que en la transmisión se pierde» (Frigerio y Diker, 2004, p. 11).

Desde estas posiciones, la voluntad, las acciones controladas (planificación, evaluación) y los recursos que plantea la didáctica son inherentes a la enseñanza. Sin embargo, lo que ocurre es del plano de las incertezas:

El acontecimiento ocurre, esencialmente, en las dinámicas propias del saber, en su juego material entre lo sabido (lo representable y estable) y lo no sabido (el equívoco y la falta) en él, los sujetos son incorporados a partir de su condición de divididos o barrados. (Behares, s. f., p. 12)

Pensar de esta forma la educación implica redimensionar la posición subjetiva, no amalgamar el acto de enseñar a la educación, concebir el saber como subjetivo e inestable, siempre en movimiento, en la medida en que es lo que aparece cuando la verdad se reconoce como falta. La enseñanza nos pone en relación directa tanto con el conocimiento como con el saber.

Frigerio y Diker (2004) proponen incluir, desde esta propuesta subjetivante, la consideración de los fenómenos transferenciales en el discurso académico, lo que habilita la posibilidad de trascender los contenidos y transformar la pedagogía en una «pedagogía de la transferencia solo si, previamente, se renuncia a hacer de la transferencia una pedagogía» (p. 19).

Esta puesta en juego del sujeto y la consideración de las vicisitudes del lenguaje devienen en un saber que no queda ligado a la aplicación de un único criterio de verdad, que habilita a accionar en relación a los discursos con la intención de transformarlos: conocer, decidir, valorar. La aceptación del saber con su carácter no totalizador, con ausencias y vicisitudes, de la imposibilidad de transmitirlo todo completamente, donde «pueda ofrecerse aquello

que no se tiene» (Frigerio y Diker, 2004, p. 1), incluye la aceptación de la existencia de una incógnita, un algo a develar, que debe estar presente en la enseñanza para permitir que se aleje de la mera repetición.

Estas posiciones que privilegian la perspectiva política de la educación, las tecnologías de regulación y control de la vida, los dispositivos como constituyentes de subjetividades (modos de subjetivación) donde el sujeto es objeto de los juegos de verdad que lo tornan plausible de ser un sujeto legítimo de conocimiento, determinado por reglas que definen qué es verdadero y qué es falso, signan esta mirada. A su vez, el lenguaje, el saber, el sujeto, puestos en un plano que habilita la reflexión, generan nuevas interrogantes.

A partir del recorrido por diversos textos y autores concernientes a la enseñanza, se identifican y desarrollan a continuación algunos términos.

## **1.5 Sobre algunos términos**

### ***Educación y enseñanza***

Estos son dos conceptos se utilizan muchas veces como sinónimos. Se realizan aquí algunas puntualizaciones que permiten la comprensión de estos conceptos aludiendo a diversos marcos conceptuales.

Etimológicamente, *educar* aparece ligado a criar, hacer crecer, conducir. Aparece una primera distinción que ubica a la educación en el campo del disciplinamiento y el gobierno de la población (cuidados del cuerpo y morales), que regula, controla y ubica a los individuos en el ingreso y el sostén de la vida social. Se vincula, entonces, al gobierno de los cuerpos a partir de los mecanismos disciplinarios cuyo objetivo es la corrección y la obtención de individuos dóciles, maleables y normatizados. Como plantea Castro (2012), la educación es concebida como «sistema políticamente determinado en relación a la

apropiación de los discursos, producto de las tecnologías de poder, control y disciplinarización de los cuerpos» (p. 162).

Los mecanismos de poder están siempre imbricados en las prácticas de subjetivación, ligados al sistema político, económico y sociocultural dominante, cuyo objetivo es la homogenización y el disciplinamiento de la población, para desdibujar las diferencias y arrasar con la singularidad. Mientras, la enseñanza se liga a la instrucción, que vincula el saber y el conocimiento, y a un enseñante y un alumno.

Etimológicamente, *enseñanza* remite a un vínculo entre saber y conocimiento, donde no se distingue *enseñar* de *aprender*. Implica un vínculo entre subjetividades, que involucra en el mismo plano al que enseña y al que es enseñado, quienes comparten un espacio y vivencian un cierto estado (Rettich y Martínez González, 2018).

Se aborda un marco conceptual que concibe a la enseñanza como efecto de algún campo de saber que la determina y tiene un carácter imprevisto, no volitivo, que implica el malentendido y las opacidades propias del lenguaje. Esto supone no asimilarla al aprendizaje, entendido como proceso no lineal.

No obstante, Behares (2006) plantea que «en términos de la teoría de la enseñanza, la versión pragmatista psicologista que hemos analizado conserva su hegemonía en sus márgenes y límites: es en ella que las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje se desarrollan mayoritariamente» (Behares, 2006, p. 6). En la misma línea, Guarido y Voltolini (2009) refieren a la dominación de la psicopedagogía en la enseñanza como discurso hegemónico, a la psicología y a la medicina. Estas centran su atención e investigaciones en el desarrollo y en el psiquismo, y tienen fuertes influencias en la pedagogía. Estas formulaciones adjudican las dificultades en el aprendizaje a factores hereditarios, a alteraciones de la conducta o a déficits intelectuales del individuo

aprendiente. Esta biologización de la experiencia y del padecimiento del sujeto, cuyo peligro radica en que sea desplegado como único discurso posible, muestra la fuerte impronta del discurso médico sobre los fenómenos subjetivos.

La construcción que se aborda en este apartado a partir del análisis que plantean los autores evidencia que la enseñanza ha trasladado su atención operativa hacia el aprendizaje y que esa mirada agota su intención discursiva en él. La centralidad en los procesos de aprendizaje en el marco de una enseñanza pragmatista y psicologista determina una enseñanza definida como una técnica que opera sobre los aprendizajes, en relación a la acción de los aprendientes.

En textos consultados sobre la enseñanza en la universidad, aparecen prioritariamente desarrollos vinculados a la didáctica, donde se evidencia el uso indefinido de conceptos como *saber-conocimiento*, *docente-educador* y *enseñanza-aprendizaje* y donde la didáctica se destaca con fuerte impronta. En este sentido, «el mejor docente es quien comunica una importante motivación por el conocimiento tratado, y la orienta a través del ejemplo a aprender más para ser mejores profesionales y personas» (De la Herrán Gascón, 2001, p. 6). Entre otros requerimientos, se plantea la necesidad de tener métodos, estrategias y recursos válidos para realizar mejores planificaciones.

Esta mirada hacia la educación universitaria entiende a la universidad como transmisora de conocimiento y formadora de profesionales, a través de la didáctica universitaria, con lo cual indicaría el camino a seguir para que se produzca el proceso del educando. Así entendido, el proceso de enseñanza requiere de configuraciones didácticas, como el

paso a paso a seguir para construir los conocimientos, y estas configuraciones son las que le permiten establecer los principios generales, desentrañar la naturaleza, causas, factores y condiciones para

llevar a cabo el proceso educativo y el tratamiento metódico de los contenidos a ser impartidos. (Escobar, 2017, p. 2)

Este modelo educativo entiende a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una mirada que les atribuye un carácter planificable y estable, con conocimientos manipulables y controlables. De esta manera, el aprendizaje es factible de ser acondicionado y medido a partir de evaluaciones que darán a ver aquello que el aprendiente «sabe» y su desempeño. El proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces, es entendido como acción que ejercen los enseñantes sobre los aprendientes, en tanto individuos (concepto que alude a una unidad indivisible, biopsicosocial), a partir de un lenguaje que garantiza una comunicación eficaz y transparente. Se concibe que el vínculo entre individuo enseñante y aprendiente es del orden de la interacción-acomodación entre ambos, que está enmarcado en una posibilidad de comunicación transparente, sin equívocos, y que garantiza la posibilidad de objetivar los actos de dicha interacción.

Queda clara la posición disímil de estos desarrollos, que, si bien se enmarcan dentro de la enseñanza como concepto a abordar, la entienden desde perspectivas distintas.

### ***Alumno, estudiante, aprendiente, enseñante y profesor***

Desde el punto de vista etimológico, *alumno* refiere al que se alimenta, al que se hace crecer. Por su parte, *estudiante* se define como «Que estudia. Que cursa estudios en un centro de estudios» (Real Academia Española, 2019).

Esta última definición supone considerar al sujeto como quien, puesto el saber en circulación, lo hace suyo, lo incorpora. Esto implica un trabajo psíquico, la puesta en juego de un deseo de saber, de incorporar aquello que acontece, un saber entendido con su carácter de falta, con el espacio que distingue y trasciende a la enseñanza del acto de

transmisión, que considera las opacidades y equívocos del lenguaje como estructura que antecede y constituye al sujeto.

Por su parte, *aprendiente* se define como «el que aprende» (Real Academia Española, 2019). Este concepto se sostiene en el entendido de que frente a los contenidos suficientemente acondicionados todos aprenden todo. El conocimiento aparece como algo previamente representado, que se coloca entre dos sujetos (psicológicos), y la transmisión de ese conocimiento es entendida como clara, cerrada y carente de fracturas o malos entendidos. Se iguala *enseñanza* a *aprendizaje*, como proceso único y correlativo, y el sujeto, puesto frente a la situación de enseñanza, aprende.

En cuanto a los conceptos *profesor* o *enseñante*, se puede decir que etimológicamente están vinculados con ponerse a hablar o declarar en público. Por cierto, «La palabra es un gran soberano que con el cuerpo más insignificante e invisible realiza los trabajos más divinos, pues es capaz de suprimir el miedo, apartar el sufrimiento, producir gozo e incrementar la piedad» (Gorgias, s. f.). Partiendo de esta consideración del lenguaje, se puede pensar al profesor como quien entiende la enseñanza como acontecimiento, que pone en juego el saber, y al alumno como un sujeto particular, constituido como resultado del orden simbólico y de las prácticas que lo construyen.

Se destacan algunos desarrollos que aluden a la labor del enseñante o profesor que resultan interesantes a la hora de continuar indagando en las posiciones conceptuales que subyacen a estas posturas. Se considera los dispositivos de saber y poder como reguladores y productores de subjetividad, y se requiere la profundización en algunas posiciones en relación a la labor del enseñante. Esta podría definirse como una labor de mediación, en la cual el estudiante tendrá el trabajo psíquico de procesar, *incorporar*, construir algo que es suyo, pero que no es construido por sí solo, sino que siempre está el otro. Esta labor, en



palabras de Crisorio 2015), supone «la implicación del sujeto, en el sentido de su sometimiento a las exigencias» (p. 17).

Este proceso de mediación, siempre dialógico, permitiría la construcción de saberes en un marco que habilite la conservación de los productos culturales, incardinados en su contexto sociohistórico, con la posibilidad de generar espacios de creatividad y de cambio.

El trabajo psíquico del estudiante implica que este lo conciba como un proceso, es decir, «lo que en alguien se lleva a cabo» (Frigerio y Diker, 2004, p. 16), trabajo que sería productor de una conmoción en el mundo interno que transforma al sujeto. Esta autoría del pensamiento, para Escudero (2013), nunca es un trabajo psíquico que el estudiante hace solo, sino que debe implicarse y someterse a las exigencias de esos aprendizajes.

Se destacan, entonces, las posiciones contrapuestas en relación a la inclusión o no del sujeto en el discurso educativo, la consideración de una posición subjetiva que alude a una labor de mediación del profesor, a un trabajo psíquico del estudiante en relación al proceso educativo, así como los discursos universitarios como validadores del saber y el poder coercitivo aplicado sobre otros discursos, que impiden su ingreso. En la formación universitaria de los futuros profesionales, que asumirán una posición ética, la trama vincular, la inclusión del acontecimiento (en el sentido de Behares), la particularización del sujeto y la construcción de una mirada crítica sobre los dispositivos de poder (bio-poder, patologización de la diferencia, observación de conductas en detrimento de la observación del contexto) son aspectos fundamentales a reflexionar. Es de gran importancia poner en consideración las prácticas en relación al saber, al poder y a la ética.

Asimismo, considerar y comprender los discursos pedagógicos instrumentales prevalecientes y su impacto en las instituciones universitarias resulta de importancia a la hora de desnaturalizar prácticas y repensar la evaluación. Comprensión críticamente los

dispositivos en la enseñanza, cuestionarse acerca de la importancia de una postura que incluya al estudiante como sujeto arraigado a su contexto político, histórico y social, así como considerar el saber desde esta posición que incluye al sujeto incardinado en su contexto sociopolítico, atendiendo a la trama vincular, a los fenómenos transferenciales y en referencia al carácter no totalizador y equívoco del lenguaje, con las vicisitudes que esto implica, supone también asumir una postura en relación al enseñante.

El enseñante toma una postura capaz de desplegar un «acto de amor, ese afecto se desplaza y alcanza al objeto, no es un amor actuado ni correspondido» (Frigerio y Diker, 2004, p. 14). Elegir esta profesión no debe considerarse inocentemente y debe visualizarse las connotaciones relativas a la historia del enseñante:

cuando un ser quiere educar a otro, [esta es] una interrogación que se encuentra, sin duda alguna, en el corazón mismo de la ética, ya que tiene que ver con las condiciones de posibilidad de emerger de un Sujeto, es decir, de la constitución de una Libertad. (Meirieu, 2013, p. 12)

El acto de enseñar implica entonces un *quantum* de amor, la posibilidad de remitir a la historia del enseñante, el implicarse en la responsabilidad de mediar con otros capaces de autonomía y libertad, capaces de una autoría de pensamiento.

Así entendido, este proceso implica considerar la posibilidad del estudiante de hacer un trabajo de *incorporación*, de cierto sometimiento a las exigencias del proceso. La educación podría plantearse como la manera de habilitar que todo sujeto obre como sujeto de conocimiento, reconociendo la implicancia de los juegos de verdad y del sujeto ético. Esta postura plantea una cierta posición en torno al cuerpo, posición que será siempre política y que considera al otro como constitutivo y constituyente del sujeto, con la tarea de dar y crear sentido. Aparece, así, un entramado que considera la relación sujeto-verdad que, con

el modo de conducirse del sujeto consigo mismo y con los otros, deviene en la constitución del sujeto ético.

La ética entendida como práctica que refleja la libertad y el modo de comportarse respecto de los otros (Crisorio, 2015) no considera la libertad como contrapuesta a los mecanismos de poder, sino como inherente a estos, como la posibilidad, la potencia de la rebeldía. Esta manera de conducirse le propone al enseñante adoptar una posición que habilite formas de aproximarse al saber que generen sentidos y significados, lo cual deshomogeniza al estudiante y lo sitúa en el espacio-tiempo de su proceso de aprendizaje. Es este quien debe problematizar los dispositivos de poder (normación y normalización) y la lucha por la disciplinarización del conocimiento, que podrían obturar el proceso, para revalorizar el proceso de producción de saberes que se contraponen a la acumulación de información. El enseñante debe problematizar la manera en que estos saberes se producen y se hacen significativos, lo cual torna a la enseñanza en un proceso que promueve la reflexión y el descubrimiento, fundado en su carácter dialéctico.

Colocar el saber en circulación, por tanto, implica el concepto de ética que se viene desarrollando:

- Considerar que el proceso de transmisión comprende equívocos propios del lenguaje: «siempre que se dice algo se dice más de lo que se quiere decir» (Crisorio, 2015, p. 17). Esto requiere problematizar y reflexionar sobre los saberes que se transmiten, y reconocer los dispositivos de poder que regulan y controlan, así como los juegos de verdad y validación.
- Concebir los contenidos como universales, como plantea Crisorio (2015), de manera de que sean adecuados o aprehendidos por el estudiante en relación a su posibilidad de darle sentido. El enseñante habilita la existencia de diversas formas de construir

sentidos, una variedad de entendimientos y resignificaciones posibles hechos por los estudiantes.

- Incluir al sujeto en el discurso educativo y particularizarlo, con todo lo que ello implica.
- Considerar el indisoluble vínculo saber-poder.
- Entender el discurso educativo también como un cierto modo de coerción sobre otras formaciones discursivas, a pesar de su pretendida *inocuidad* y divulgación del conocimiento para todos.
- Ligar el saber, entendido como formación discursiva, como «aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse» (Foucault, 1992, pp. 5-6). Este discurso es a la vez realidad material y cosa efímera o perecedera.
- Incluir las dimensiones dialógicas en el proceso educativo.
- Incluir el acontecimiento como acto de enseñanza en su carácter contingente.

Este recorrido por los discursos que se destacan en relación a la enseñanza intenta dar cuenta de que se ha decidido recortar algunas posiciones entre otras posibles, que bien podrían encontrarse en los discursos de la psicomotricidad en la formación universitaria. El propósito es continuar profundizando en sus maneras de decir, hacer y pensar, desde un punto de vista reflexivo y crítico, que habilite una aproximación a las formas de evaluación y a los dispositivos que se ponen en juego.

La enseñanza estaría ubicada entre el conocimiento y el saber, entre lo representado y representable y lo no representable. La enseñanza está ahí donde la falta genera deseo y quizás obtiene certezas provisorias,

pequeñas representaciones agujereadas que calman, que estabilizan momentáneamente y que en esta completud incompleta dan nuevamente lugar a la falta, al horror del no saber, a la angustia y al deseo. La enseñanza solo puede presentarse cuando el saber es un no saber que convoca. (Ruegger, 2018, p. 224)

## CAPÍTULO 2

### La evaluación ¿calificación?

¿Existe un buen modo de categorizar los cuerpos? ¿Qué nos dicen las categorías? Las categorías nos dicen más sobre la necesidad de categorizar los cuerpos que sobre los cuerpos mismos. Las etiquetas no pueden definir correctamente aquello que constantemente se transforma y nos transforma.

(Judith Butler, 2007, p.35)

El presente apartado centra su foco de interés en el análisis de las prácticas evaluatorias en la formación de grado de los psicomotricistas, cuyo objetivo es poder profundizar en los modos de hacer, decir y pensar de la psicomotricidad y sus formulaciones discursivas con la intención de continuar elaborando un marco epistemológico coherente y consistente que permita iluminar sobre aquellas formulaciones que hacen a los saberes de la psicomotricidad, la evaluación en la formación universitaria y la enseñanza. Para ello resulta indispensable realizar una lectura exhaustiva sobre los discursos predominantes y emergentes, como la incidencia del discurso de las ciencias naturales y la biopolítica en los saberes del cuerpo, la enseñanza, la influencia de la pedagogía y la didáctica en los dispositivos de evaluación académica y una aproximación a las maneras de validación del saber y su indisoluble vínculo con el poder en la educación, desde una perspectiva foucaultiana. Por otra parte, se intentan visualizar otras formulaciones posibles, que pongan en tensión estas cuestiones y habiliten a continuar construyendo estos discursos propios de la psicomotricidad.

En este sentido, la tesis se propone indagar en los saberes desde una perspectiva genealógica, entendida como «la reactivación de los saberes locales, menores [...] contra la

jerarquización científica del conocimiento» (Castro, 2011, p. 118), las tensiones que se evidencian en los discursos imperantes y la concepción del cuerpo que los subyace. Estos discursos son pensados desde una perspectiva que los plantea como prácticas discursivas, que «toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen» (Castro, 2011, p. 142).

## **2.1 Evaluar, calificar, medir**

Las prácticas evaluatorias propias del ámbito universitario donde se forman los futuros psicomotricistas resultan un aspecto escasamente desarrollado. Por lo tanto, este problema puede ser abordado desde un carácter crítico, desde una mirada que busca enriquecer las formulaciones existentes para ahondar en la construcción de sentido y generar aportes que permitan continuar construyendo formulaciones epistemológicas reflexivas y diversas.

La búsqueda de textos específicos que refieran a la evaluación en la formación académica de los psicomotricistas arrojó escasos resultados que refieran a este tema específico. Se encuentra en particular un trabajo de investigación que muestra algunos hallazgos y constataciones que interesa dar a conocer. La investigación fue llevada a cabo en la licenciatura de Psicomotricidad de la Universidad Católica del Uruguay, por Cajarville y Menéndez (2015). De sus reflexiones se desprende que la evaluación en la formación de los psicomotricistas fue escasamente cuestionada y profundizada por el equipo durante el proceso de rediseño de la carrera en 2013-2014.

En la propuesta que desarrollan las autoras se observan unas formulaciones que muestran la influencia de los discursos pregnantes, como el de la pedagogía en la enseñanza universitaria, donde aparecen como tema central las propuestas para evaluar los

aprendizajes (Cajarville y Menéndez, 2015). Por otra parte, se evidencia que la evaluación (de aprendizajes) tiene un sesgo tradicional y que prevalece la prueba escrita:

La evaluación es considerada por los docentes, casi exclusivamente en su dimensión calificadora, que certifica la promoción y aprobación de cursos, sin que pesen en los profesores de igual manera, los aspectos que hacen de la evaluación una herramienta privilegiada de enseñanza, aprendizaje y de revisión permanente de las propias prácticas docentes. (Cajarville y Menéndez, 2015, p. 95)

Las autoras definen las prácticas evaluatorias como centradas en el desempeño y sostienen que consideran al sujeto que aprende desde una propuesta centrada en el aprendizaje. Plantean, asimismo, la coexistencia de evaluaciones de tipo calificadoras, realizadas con promedios matemáticos que devienen de mediciones de las instancias escritas. Manifiestan que estos modos evaluatorios) el centrado en el aprendizaje y la evaluación cuantitativa centrada en pruebas escritas) reflejan dos posturas epistemológicas disímiles, sustentadas en diferentes concepciones de enseñanza (Cajarville y Menéndez, 2015).

Se observa aquí que, si bien se pone en cuestión la posición en torno a las prácticas evaluatorias, no se considera en profundidad la posición que se asume en relación al cuerpo; en cuanto a lo que se define como enseñanza, se advierte una clara influencia del discurso pedagógico-didáctico. Se destaca el claro malestar en los profesores, que encuentran dificultades a la hora de evaluar, lo cual, no obstante, no se traduce en intenciones por problematizar el tema, ni siquiera en la instancia de rediseño de la carrera.

En relación a los estudiantes, de las entrevistas realizadas en la investigación de Cajarville y Menéndez (2015) se desprende que existe en ellos una intención de prepararse para



aprobar pruebas, que en su mayoría son escritas, con un interés centrado en «estudiar para aprobar» (p. 100).

No aparece en el trabajo la posición asumida en relación a la evaluación como un problema o como posibilidad de pensar en los discursos que la sustentan. En cambio, aparecen como naturalizados su foco en el aprendizaje y una centralidad puesta en las características de los métodos evaluatorios (escrito, oral, múltiple opción), sin que se evidencie intención en relación a desarrollar otros discursos (Cajarville y Menéndez, 2015). Esto muestra un marcado sesgo de impronta didáctico-pedagógica, que no consideran otras posibles formulaciones.

Por último, las autoras destacan la importancia de la reflexión y la profundización sobre la metodología de la evaluación, considerándola como la oportunidad de mejorar las prácticas docentes y de enriquecer el proceso de formación del estudiante (Cajarville y Menéndez, 2015).

Más allá de la reflexión que merecen las consideraciones sobre la enseñanza, que soslaya una adhesión al discurso pregnante de la universidad, las tensiones que genera la evaluación a nivel de los enseñantes y de los estudiantes se hacen evidentes, así como la necesidad de problematizar el tema. En este marco, este apartado se propone enfocar la mirada en las prácticas evaluatorias y apuntar a brindar un aporte novedoso, que facilite la construcción de nuevas búsquedas epistémicas en este tema, así como la problematización y la construcción desde la complejidad que implica esta tarea. Se parte de una óptica que permita esclarecer posiciones epistemológicas y desnaturalizar algunos desarrollos (enseñanza centrada en el aprendizaje, contenidos, evaluación cuantitativa).

El escaso abordaje de este tema y su problematización ha generado fuerte ligazón con el discurso didáctico y pedagógico de predominio calificativo y cuantitativo, que se observa

como formulaciones naturalizadas. Sin embargo, se puede visualizar un tránsito hacia una ocupación por aquello que hace a la relación entre sujetos, a su singularización y a la inclusión del marco contextual político e histórico a la hora de construir subjetividades, que refleja la búsqueda de una coherencia con las formulaciones de enclave subjetivante que sustentan la clínica psicomotriz.

Este discurso, que responde a las influencias del psicoanálisis (el tercer corte epistemológico que plantea Levin en relación a los discursos sobre el cuerpo en sus constructos teóricos), entraña una mirada que se interesa por la incerteza como cualidad humana y que, en este devenir, asume como su objeto de estudio al cuerpo y ubica al campo tónico-postural como posición que muestra su especificidad. De esta forma, se puede pensar en un sujeto cuyo funcionamiento psicomotor se construye con un otro que lo captura por la vía del lenguaje, como constituyente de la subjetividad. La dimensión biológica y orgánica se reconoce como otro discurso posible, no como única formulación que obtura la aparición de otras miradas.

La posición que ha intentado asumir la psicomotricidad requiere problematizar lo que se entiende por *cuerpo* como construcción y formulación epistemológica central y en lo referente a la dimensión política inherente a ella. Dicha posición parece mostrar la intención de apartarse del discurso médico-biológico, de *cuerpo* entendido como natural y autosuficiente, con el propósito de construir algunas formulaciones epistémicas que desnaturalicen este discurso de la ciencia moderna (referido a aquellas interpretaciones positivistas que se hicieron de la ciencia).

Reflexionar y proporcionar nuevos aportes con relación a las concepciones de *cuerpo* que se ponen en evidencia en la enseñanza, los dispositivos evaluatorios y los saberes de la psicomotricidad es la tarea que se pretende abordar.

A las formulaciones que parten de un cuerpo orgánico, medible, predecible y natural, que concibe la norma como dispositivo cuyo objetivo es la corrección, se contraponen otras formulaciones posibles. Es así que, desde la posición clínica, se siguen los lineamientos de Bergès (1991), quien se refiere a la posibilidad de la duda, a la incerteza y al campo tónico-postural como estructura que subtiende a las variables relacionales que habilitan a particularizar al sujeto. El autor plantea la entrada en escena del sujeto y de lo que de ello deviene. Esta mirada, que conceptualiza un cuerpo singular, histórico-político y producto de la cultura, subtiende a una educación y una evaluación que se muestren coherentes entre sí. Es necesario repensar los modelos con los cuales se funciona, que permitan desentrañar la posición político-epistemológica que se asume a la hora de evaluar en la educación y, particularmente, en la universidad como espacio de formación y construcción de conocimiento.

Por tanto, la evaluación resulta un tema de interés; el sentido que el evaluador le otorgue, su significado y el fin con el que la realiza, sus preconcepciones y su postura política (ineludible en la educación del cuerpo) serán aspectos a considerar. Si bien parece existir un intento por desmarcarse de aquellos mecanismos de control, etiquetadores y cuantitativos de la modernidad, resulta importante investigar las maneras en las que se la piensa y los dispositivos evaluatorios predominantes.

El hiato conformado entre una evaluación concebida como un cuerpo que *es* sus acciones y que está «constituido por las relaciones de éstas, con los otros, la cultura, las prácticas, la historicidad corporal, los deseos» (Carnevale, 2014, párr. 3) y la necesidad de respuesta a los requerimientos institucionales y administrativos, genera disonancias y rupturas que es necesario atender para encontrar formas de funcionamiento productoras de sentido. La posibilidad de construir estas prácticas evaluatorias, que habilitan formas de acceso crítico a la cultura, que se posicionan desde una postura epistemológica que no

igual a enseñanza a aprendizaje y que mantiene una mirada acerca del cuerpo que es siempre política, podrían ser los ejes que habilitaran a la reflexión en torno a dispositivos de evaluación en consonancia con la práctica psicomotriz y su intención de concebir al sujeto y su cuerpo (Carnevale, 2014).

La evaluación aparece en el discurso universitario como inherente a la formación. Y en el entendido de que son las prácticas las que producen cuerpos, estos no son preexistentes a la inscripción de lo social. Entonces, interesa abordar las prácticas y las formulaciones que existen en torno a la evaluación.

Los dispositivos que se visualizan en la educación en general y que actúan sobre las prácticas de evaluación de las diversas disciplinas impiden que estas se configuren de otra manera, distinta a aquello en lo que el dispositivo las transformó. Esto genera formas de evaluar que no presentan coherencia alguna ni arrojan evidencia del saber del estudiante. La naturalización de esas posiciones con los mecanismos de dominación y control imbricados con ellas requiere problematizar y tensionar los discursos predominantes, así como reflexionar sobre la posición que la psicomotricidad debe asumir acerca de la evaluación.

## **2.2 La biopolítica**

El presente apartado intenta problematizar la noción de *evaluación*, específicamente aquella que pone en juego la posición asumida en relación al cuerpo y la evaluación como dispositivo. La dimensión epistemológica central para la psicomotricidad es el cuerpo, cuya concepción tiene siempre consecuencias políticas, por lo que se busca establecer un marco que muestre algunas formulaciones prevalecientes, como es la biopolítica.

Dichas formulaciones propugnan un marco epistémico que erige al cuerpo a un estatuto natural, ajeno a las dimensiones sociohistórica y cultural, que determinan una concepción

política ineludible. Esta se puede analizar desde una mirada en relación a la biopolítica, que permita tensionar discursos y aportar a una discusión siempre fructífera en torno a la cuestión del cuerpo que subyace a las formulaciones discursivas en relación a la evaluación.

Para profundizar el análisis de las formas de pensar la evaluación académica y las lógicas que la subtienden, se hace foco en el proyecto político de dominación y en la consiguiente corrección de los cuerpos. Surgen así consideraciones significativas en torno a la enseñanza, que habilitan desarrollar algunos aspectos de esta perspectiva biopolítica, que resultan vinculantes con el objeto de estudio.

La práctica psicomotriz no es ajena a los discursos institucionales prevalecientes (educativos, sanitarios) ni a los discursos de saber y verdad, ciencia y razón, normal y anormal, así como a su articulación con los mecanismos evaluatorios en la lógica institucional y los dispositivos de control y regulación. El cuerpo (objeto de estudio de la psicomotricidad) se encuentra ligado a las ciencias naturales en tanto campo de producción de conocimiento y por las disposiciones que enmarcan las maneras de intervenir sobre él. Estas lógicas se encuentran validadas por un supuesto saber-verdad científicos.

El conocimiento y el saber que produce la ciencia, incardinado al poder, deviene en reconocer en el proyecto moderno la posibilidad de saber para controlar y corregir, que guía la educación y el gobierno de los cuerpos en la modernidad. En consecuencia, resulta de interés abordar la noción de *dispositivo evaluatorio* desde la perspectiva que plantea Foucault. Esta noción foucaultiana de *dispositivo* lo define como red de relaciones entre elementos heterogéneos, tanto instituciones como prácticas discursivas, lo dicho y lo no dicho (Castro, 2004).

En este sentido, se destaca la escasa presencia de un discurso psicomotriz acerca de la evaluación en las prácticas educativas universitarias. Conciérne, entonces, considerar las

prácticas discursivas que detentan las instituciones y las posibles tensiones entre ellas, el vínculo que se establece entre estos elementos, así como las maneras en que estos discursos se explicitan o no.

A partir de esta perspectiva, se puede atender la función estratégica del dispositivo evaluatorio: el control del *aprendiente* minimizando su poder político, poder centrado en el *enseñante*, con la intención de generar sujetos dóciles que respondan a la lógica de mercado (Castro, 2011). Para ello, se presentan algunas características que hacen a estos dispositivos de poder y control: predomina un discurso higienista y humanista, y las ciencias biomédicas se erigen como productoras de conocimiento y verdad. Se privilegia una preocupación (de los estados modernos) por la vida y su mantenimiento a cualquier costo, a través de una regulación y un disciplinamiento del cuerpo, que constituyen el modelo hegemónico.

¿Cómo incide este discurso predominante en la educación y la evaluación? La biopolítica (en el sentido que la describe Foucault) liga la vida a un estricto sentido biológico, y la convierte así en objeto del poder, que se habilita con el ingreso de la norma y origina polaridades: normal-anormal, sano-enfermo, capaz-incapaz. Estos campos, como el de las ciencias biomédicas, producen de manera particularizada discursos verdaderos acerca del cuerpo. El poder biomédico encabeza las formulaciones que dominan y generan las políticas que guían y corrigen (normatizan y normalizan) la vida. Normalizar, controlar y clasificar, cuya intención es diferenciar, juzgar y sancionar a los individuos —que quedan determinados por estas mediciones a ser incluidos o excluidos, invalidados, aceptados o rechazados—, dan cuenta de los objetivos de estos dispositivos.

Los principios que detenta la biopolítica determinan, entonces, la necesidad de adecuar y corregir al cuerpo para que responda a unas exigencias que son las exigencias de una *supuesta normalidad*. En consecuencia, la manera de pensar el cuerpo en la educación se

encuentra siempre atravesada por esta sanción normalizadora y por los modos de transmisión del saber y su validación, que no es otra cosa que la política aplicada a lo biológico que encauza el deber ser.

Se puede decir que el discurso científico, en tanto discurso validado y concebido como verdadero en la modernidad, rige un saber del cuerpo que lo liga a lo natural, lo ciñe a una cierta medida y modelado acorde a una norma. Esto deviene en la producción de cuerpos dóciles, útiles en cuanto a fuerza económica y con una disminuida capacidad política.

En relación al biopoder, en el sentido de uniformizar y anticipar conductas, este modelo visualiza un individuo que se torna previsible (como, por ejemplo, en la gestión empresarial de la vida y la estadística). En este marco, la evaluación toma su lugar y es en este punto que se intenta mostrar un cierto panorama, que permita dar cuenta de los mecanismos de dominación y control implicados en su concepción. Se pretende desnaturalizar discursos que faciliten repensar la evaluación como problematizadora en relación a tres órdenes: el saber, el poder y la ética, y que derriben la posición imperante que destaca la primacía del poder disciplinario sobre los cuerpos y la biopolítica: posturas que se centran en la productividad, en la promoción de la eficacia en detrimento de la posibilidad de resistencia y capacidad crítica, que responden a estrategias como la corrección, la vigilancia, la normalización y el control.

### **2.3 El cuerpo desarraigado y los discursos educativos**

La incidencia de esta postura en los discursos educativos institucionalizados posiciona al cuerpo desde una lógica prescriptiva, que reduce al sujeto a la individualidad de su cuerpo, en tanto instancia natural, autónoma y autosuficiente. Las ciencias biomédicas, como discurso político predominante sobre el cuerpo, generan un modelo en el que el cuerpo es

«considerado universal, neutro y necesario, no resta más que moldearlo según determinados patrones» (Pich et al., 2015, p. 62). Queda definido entonces como un cuerpo ajeno a la dimensión histórica y cultural, donde se minimiza la perspectiva social y se privilegia el estudio natural del cuerpo. Dicha identidad corporal ligada a lo natural sostiene desigualdades entendidas como inmodificables, dado su carácter natural y ajeno a los procesos socioculturales.

Desde esta óptica, el deber ser del cuerpo, lo que es correcto y lo que no lo es, las formas adecuadas de moverse, quedan ligadas a las lógicas de mercado: la economización de la energía, la maximización de los resultados y la excelencia del rendimiento, el control y la dominación. La verdad sobre cuerpos así —determinados a la homogenización y a la universalidad, desarraigados de su marco sociocultural y de sus particularidades— implica una racionalidad que construye un cuerpo desprovisto de subjetividad, moldeado a imagen y semejanza del modelo científico imperante: material y natural.

Los dispositivos evaluatorios y los saberes que se aplican sobre el cuerpo tienen efectos en la educación acerca del cuerpo, con el fin último de controlarlo y neutralizarlo políticamente. Este discurso se debe cuestionar en tanto presupone objetividad, racionalismo y validación.

Para mantener o modificar los discursos frente a la evaluación, se requiere tomar una posición siempre política, conociendo y reconociendo el lugar del saber y del poder que los subyacen.

## **2.4 ¿Qué es evaluar? Recorrido genealógico**

La genealogía, según Morey (1983), permite «establecer el espacio de emergencia, el momento en que surge, o la procedencia de una institución, un concepto, una práctica o un



discurso» (p. 238) para tensar el origen irracional y los procesos de racionalización que acaban naturalizando o eternizando tales emergencias. Ante la polisemia del término, se hacen presentes diversas acepciones que lo representan: «acreditación, calificación, promoción, instrumentos de evaluación, recursos, tipos (autoevaluación, heteroevaluación) finalidades, criterios y otros» (Parenti, 2010, párr. 1). Y se aplica a todos aquellos procesos sistemáticos e intencionales.

Abordar el devenir de este concepto y sus representaciones resulta indispensable. Para ello es fundamental reconocer que se vincula tradicionalmente al ámbito educativo y que su significación ha ido variando en función de la noción que se le asigne y el campo disciplinar que lo defina; se encuentra desarrollado mayoritariamente desde la psicopedagogía.

Desde el marco educativo, se observan algunas posiciones relativas a la evaluación, concepto complejo dadas las diversas interpretaciones que se le otorgan.

El hombre, el que mide: tal vez pudiéramos remontar todo el origen de la moralidad humana a la enorme agitación interior que se apoderó de la humanidad primitiva. Cuando descubrió la medida y la evaluación, la balanza y el peso (sabemos que la palabra “hombre” significa el que mide) estas nociones nuevas le elevarán a dominios que no podía medir ni ponderar, que definitivamente no parecían tan inaccesibles. (Hutchinson, 2001, p. 28)

## **2.5 Medir, juzgar, normatizar**

*Evaluar* proviene etimológicamente del francés *e-valué*, término que se encuentra ligado a juzgar, dar valor a una cosa o bien a comparar un estado o una acción en relación a un

referente. Predominan las acepciones en que la evaluación queda ligada a una mera técnica, donde priman los elementos de calificación con énfasis en el rigor del método en detrimento del contenido de lo evaluado.

El origen de este concepto aparece ligado a la necesidad (de los Estados) de certificar conocimientos adquiridos en las instituciones educativas (examen posterior que otorga una calificación). Así entendida, la evaluación queda asociada a la medición del rendimiento, medición que provee datos e información acerca de los sujetos y que habilita, de esta forma, la formulación de juicios. Las instituciones (educativas y de salud) quedan ligadas a este mecanismo, por lo que resulta interesante definir una posición o al menos conocer las posiciones prevalentes para desnaturalizar la manera de entender estos dispositivos en el ámbito académico.

La manera de examinar, calificar y medir responde a instancias de mediación de las relaciones entre el saber, el poder y la dialéctica entre ambos. Subtienden a esta concepción de evaluación-medición las formas de homogenización y normalización (cuestiones vinculadas con el poder disciplinario), que afectan a la educación del cuerpo.

Por tanto, el acto de evaluar supone la asunción de una posición política, siempre referida a los saberes del cuerpo, y dicha posición compromete al cuerpo y su disciplinarización, su control y la lógica de la homogenización que actúa sobre él. Remite a la idea de que los «procesos de escolarización educan sentidos éticos, estéticos y políticos ligados a lo corporal, entre los que se destacan la importancia de la materialidad de la presencia y de la individualidad de la experiencia» (Galak y Gambarotta, 2015, p. 192).

Los dispositivos evaluatorios así constituidos tienen como objetivo determinar lo que los aprendientes saben, «si los estudiantes realizan las actividades o contestan las preguntas de la evaluación: aprendieron y por lo tanto saben» (Lescano, 2019, p. 3). Así, el proceso de

enseñanza-aprendizaje se considera como binomio, en relación de causa efecto, y es en este marco que el aprendizaje queda como responsabilidad única del aprendiente, ligado a sus características biológicas y psicoafectivas. Esto implica una atomización de los sujetos en la que prevalece el discurso biomédico, cuyo resultado es una construcción de *cuerpo* cercana al organismo, medible y normatizado.

Las instituciones universitarias se rigen por aspectos administrativos (la acreditación) de carácter obligatorio, como parte del sistema educativo que queda supeditado a las formulaciones de la ciencia moderna: individualización y normalización. Desde esta visión, centrada en la prescripción que acredita, priman las instancias de normalización, examen, regulación, control y vigilancia, donde se evidencian dispositivos evaluatorios cuya función es controlar, clasificar, juzgar y sancionar a los individuos, que quedan de este modo determinados por estas mediciones a ser incluidos o excluidos, invalidados, aceptados o rechazados.

Dichos mecanismos, subyugados a la lógica de la sanción normalizadora, cuyo cometido es la corrección, construye ciertos criterios que inciden en todos los órdenes de la vida. La concepción de evaluación-medición (producto de estos dispositivos de control y normalización) tiende a medir capacidades y a enfatizar resultados a partir de una vía unidireccional y acrítica, lo cual transforma al sujeto en *calculable*.

Los dispositivos evaluatorios así conformados proponen medir resultados a través de instrumentos, con la intención de obtener información objetiva y analizable estadísticamente. Esta se entiende, entonces, como producto y respondería a un «modelo tecnicista que se basa en definir los objetivos educativos en términos operativos, instruir al estudiante para que logre estos objetivos y, luego, medir dicho logro mediante pruebas objetivas» (Scorians, 2013, p. 4).

Las conductas explícitas y observables a evaluar serán, pues, objetivables y medibles, controlables a partir de «técnicas apropiadas y prescriptas por los especialistas» (Scorians, 2013, p. 3). La evaluación así entendida se focaliza en los resultados sin considerar los aspectos contextuales y funciona como mecanismo de control, de persecución, de juicio; deviene así en instrumento de poder. En este marco, la significación de dispositivos evaluatorios cuyo objeto es medir adhiere a una concepción de *aprendiente* como un ser ahistórico y uniforme, con un cuerpo entendido como organismo medible, cuantificable y normalizado. De este modo, la visión que queda planteada es unidimensional, lineal y unidireccional, y está centrada en la calificación y la acreditación.

Los objetivos que se plantea suponen «saber si el estudiante aprendió y establecer el grado o nivel que alcanzó en ese aprendizaje» (Lescano, 2019, p. 2). En general, estos dispositivos evaluatorios incluyen tests (validados científicamente, considerados objetivos) que ponen el énfasis en aspectos individuales que harían posible «conocer, medir, comprobar, comparar, clasificar, calificar, cuantificar y por lo tanto controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje» (Lescano, 2019, p. 2).

Lescano (2019) realiza un análisis de la evaluación donde surgen varios aspectos a destacar:

- El individuo como centro del proceso enseñanza-aprendizaje (visión psicologista)
- Los objetivos de la evaluación centrados en diagnóstico, clasificación, calificación, conocer el rendimiento del aprendiente (en función de la eficacia), constituye un modelo didáctico que presenta fases para conocer los cambios generados en la conducta del aprendiente, que plantea objetivos generales y específicos, uniformizando y universalizando al sujeto aprendiente, dado que todos deberán pasar por los pasos previstos.

- El poder se centra en el enseñante quien valora y evalúa al aprendiente desde un conjunto de dispositivos que permiten conocer su rendimiento, indicando «lo que hizo, lo que hace y lo que podrá realizar en un modelo que se presenta universal» (Lescano, 2019, p. 5).

Estas posturas, según Parenti (2011), intentan dar soluciones técnicas a los problemas de la enseñanza, que se vuelcan a la construcción de pruebas, estadísticas, secuencias y métodos de aprendizaje, sin considerar el vínculo entre saber, poder y ética. El poder y la capacidad de juzgar quedan centrados en el enseñante, mientras que el aprendiente se reduce a un individuo ajeno a su contexto, solitario, idéntico a los otros (normalización) desde una posición que se asume en relación a su cuerpo que lo acerca al organismo. El cuerpo, desde dicha posición, es objeto del poder sobre el cual se ejerce el control y la regulación (en tanto individuo y población), lo cual da cuenta de la posición epistemológica y política que implica que la biología y la medicina expliquen todo lo que pasa en el cuerpo en tanto organismo. Esta posición, siempre ético-política, no puede ser desconocida y los elementos epistemológicos que revela indican que la biología se asume como único discurso posible acerca de los saberes del cuerpo del sujeto hablante.

Se ubica así en estas técnicas del poder (en su estrecho vínculo con el saber) una finalidad que tiene por objeto y objetivo los cuerpos y su normalización, postura que interesa al momento de referir a la medición-evaluación así entendida. La dimensión política de esta perspectiva suscribe a una manera de evaluar que etiqueta, es prescriptiva, conduce, mantiene o rechaza, y que determina, entonces, la inclusión o exclusión, la capacidad o incapacidad, la normalidad o anormalidad de los sujetos.

Para Foucault (2003), estos mecanismos sociales —tales como los ejercicios académicos, el tribunal de examen y la evaluación— son vistos como una forma lúdica que en nada se

relaciona con la sociedad real, «volviéndolos inoperantes social y políticamente hablando» (p. 91).

Un punto central a considerar refleja que los actos y las conductas de los sujetos se miden en relación a un rango que las compara con una *media*, cuyo desvío determina lo normal y lo anormal y lo correcto y lo incorrecto, lógica que clasifica, mide, cuantifica, jerarquiza y otorga un valor a las capacidades de los sujetos. Es así que aparece la norma como un valor a alcanzar, como medida que uniformiza y homogeniza a los sujetos, dejando de lado sus particularidades y la riqueza inherente a ellos.

Nos convertimos en una sociedad esencialmente articulada en torno de la norma, lo que implica otro sistema de vigilancia, de control. La norma se convierte en el criterio de división de los individuos, es un elemento a partir del cual determinado ejercicio del poder se encuentra fundado y legitimado. (Castro, 2011, p. 391)

La norma, en tanto «dominio considerado como un umbral, como una media, como un optimum que hay que alcanzar [...] mide en términos cuantitativos y jerarquiza en términos de valor las capacidades de los individuos» (Castro, 2011, p. 391), tiene un carácter homogeneizador y corrige a aquellos que no se ajustan a ella. La medición-evaluación así entendida deviene en una herramienta normalizadora, centrada en resultados, que es unidireccional y rígida, comprobadora y descriptiva, y que concentra el poder del enseñante.

La norma, entonces, marca una *media* en relación con lo que se considera regular de una función (biológica, psicológica, sociológica), y utiliza como forma de castigo la corrección. Toma la normalización como punto de partida, a la cual considera como inherente al mecanismo del biopoder, entendido como el poder ejercido sobre el individuo y sobre las

poblaciones (disciplina y biopolítica como constitutivas del biopoder). Las características epocales la distinguen como fuertemente medicalizada, en tanto regula la separación de los individuos «normales» de aquello «desviado» o «irregular». Hace esto en una doble vertiente: regularidad funcional (desarrollo neurobiológico, funcionamiento del organismo) y regularidad conductual (excentricidad, raro o diferente, desvío del comportamiento).

Entonces, se puede describir la norma como una media en relación con lo que se considera regular, que utiliza como forma disciplinaria el castigo (la corrección). De hecho, tiene como propósito «Diferenciar los individuos, medir capacidades, imponer una medida, trazar la frontera entre lo normal y lo anormal. La norma funciona de acuerdo con un sistema binario de gratificación y sanción; para ella, castigar es corregir» (Castro, 2011, p. 132).

La sociedad moderna es una sociedad de normalización, que, por otra parte, resulta fuertemente medicalizada, que separa lo normal de lo anormal. Compatibiliza con lo que aporta Lescano (2012) en relación a la primacía en el discurso de la pedagogía y la didáctica sesgadas por el predominio de lo natural y de las leyes, inamovibles en tanto naturales, «esencias que permiten establecer un orden, para luego predecir y prescribir las formas de realizar las prácticas» (p. 4). Estos discursos tienen fuerte arraigo en la enseñanza: el enseñante queda atrapado en una manera acrítica de funcionar al responder a la tecnología de poder y dominación, que provoca la pérdida de las particularidades de los sujetos, la heterogeneidad que los caracteriza, y los uniformiza al normalizarlos y desvincularlos de su inserción política y contextual.

La modernidad y su discurso neoliberal apuntan a hacer más con menos, en base a una cierta *cientificidad* y objetividad atribuida a cuestiones como el examen, elemento evaluatorio que difícilmente podría entenderse como un indicador del saber, que está

naturalizado como inherente a la educación y que pretende valorar el saber, cuando en realidad da a ver la puesta en juego del poder.

El trabajo de un grupo de especialistas que buscan unificar (uniformar) el lenguaje de los educadores para que cada símbolo asignado a un estudiante (su calificación) tenga la misma significación. La historia de este absurdo consiste en uniformar aquello que es fundamentalmente singular. (Díaz Barriga, 1997, p. 8)

En este contexto, los problemas sociales y políticos, y el malestar psíquico son subsumidos a las diferencias biológicas, medidas en base a pruebas como los tests de inteligencia, donde la normatización y la medicalización de la vida se hacen presentes.

## **2.6 Otras posiciones**

Desde la problematización de esta postura, que normatiza y corrige, y con intención de generar un corrimiento en relación a las visiones que sancionan, califican y uniformizan, este apartado tiene por objeto dejar planteados aspectos propositivos de otro modo posible de concebir; es decir, otras formulaciones posibles que promuevan una evaluación como facilitadora y orientadora en la toma de decisiones de los sujetos implicados.

Este recorrido implica plantear la evaluación como un proceso o un conjunto de acciones integradas, con el objetivo de poder formular juicios y tomar las decisiones pertinentes y más adecuadas respecto a aquello que ha sido evaluado. Se integra así una lógica que suponga la capacidad de reflexión crítica sobre los componentes y los intercambios que se producen.

Al distanciarse de la posición en la cual el poder se centra en el enseñante, se plantea la posibilidad de generar intercambios, instancias de comunicación que conforman una



relación bidireccional e interdependiente que compromete al enseñante y al estudiante en la construcción de los saberes significativos para su cultura. Los mecanismos evaluatorios así concebidos deberían colaborar en la construcción de conocimientos. Evaluar podría entenderse como

comprender, conocer, apreciar, interpretar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero no valorar ni medir con estándares absolutos, sino reconocer lo provisorio de una mirada subjetiva sobre un proceso y su resultado, aceptando la duda, la incertidumbre y el cambio como elementos constitutivos de la situación educativa. (Parenti, 2010, p. 5)

Desde otras posiciones (políticas, epistemológicas, eidéticas), la evaluación se plantea como un proceso en contraposición a la posición precedente, cuyo énfasis se pone en los resultados. Es pertinente desnaturalizar los dispositivos existentes y cuestionar los presupuestos y las concepciones acerca del saber y de la evaluación a la que adscribe el enseñante.

La evaluación se entiende, así, como acto de problematización,

como producto histórico y social, de construcción colectiva tanto el concepto de evaluación como el del campo a evaluar, en una relación dialéctica, lo cual significa no aceptar como dados estos conceptos sino elaborarlos conjuntamente, vinculándolos a la concepción de Hombre, de sociedad, de conocimiento y de relación sujeto-saber-cultura. (Parenti, 2010, p. 6)

La evaluación, vista desde esta perspectiva, hace énfasis en las características cualitativas y resalta el proceso dinámico y dialéctico por sobre los resultados. Es considerada como productora de conocimientos, tanto para el enseñante como para el estudiante, en tanto

intercambio que fomenta el pensamiento crítico. Esto no deja de lado la consideración ineludible del medio sociocultural y político, así como la referencia a las características integrales del sujeto (no desde la posición pasiva, acrítica y descontextualizada, uniformizante y unívoca, donde es un mero receptor de información), la consideración de un sujeto como activo en su proceso de aprendizaje, en relación a su contexto y sus características singulares, así como el momento del proceso. Por lo tanto, el enseñante debe abandonar su posición de transmisor de información y adquirir el rol de mediador entre los saberes que porta el estudiante y los saberes nuevos, no ya como gestor único de la evaluación, sino compartiendo este proceso con los estudiantes.

El dispositivo queda conformado como un modelo tripartito en el proceso de construcción y transmisión de significados, donde los pares y el mismo estudiante forman parte desde instancias que redundan en la configuración de un proceso dinámico, problematizador, crítico. Dicho proceso se contrapone a las características uniformizantes y calificadoras, y se lo considera una temporalidad que implica permanencia y continuidad.

La postura que subyace a estas conceptualizaciones implica poner sobre el tapete los aspectos que implican el pensamiento, la reflexión (aquello que concierne a la teoría, la investigación, por sobre el saber hacer y el desarrollo de la técnica o la destreza), una posición político-epistemológica que integra el pensamiento crítico y desnaturaliza aquellas posturas que subtienden a las maneras de evaluar de los enseñantes y hacen explícitos a aquellos mecanismos disciplinarios, así como a los de validación del saber.

Los dispositivos que suscriben a las tecnologías de poder predominantes —que producen sujetos homogéneos y dóciles, sometidos a mecanismos de control, regulación y sujeción en las instituciones (familia, escuela, hospital, universidad)— dan cuenta de un aparato

evaluativo que determina los criterios de normalidad y anormalidad, aceptado y rechazado, aptos e ineptos.

La posibilidad de gestionar modelos que se contrapongan a esta perspectiva implica salirse del modelo que supone una única y homogénea forma de evaluar, para considerar su multiplicidad de formas posibles, dado que la evaluación resulta siempre situacional (Scorians, 2013). La dimensión política que se no se debe obviar considera los procesos de transmisión de saber incardinados en su contexto sociopolítico. Esto implica, por lo tanto, el observar los requerimientos evaluatorios dependientes de la lógica de mercado, respondiendo a la relación resultados-inversión.

¿Cómo se conjugaría la valoración de los sujetos que se produce así con la concepción de *evaluación* entendida como proceso dialéctico y de construcción colectiva respetuosa del contexto sociocultural, de las particularidades de los sujetos, de su heterogeneidad, capaces de oponerse a la normatización y la uniformidad? Interesa en este punto conocer lo que la educación corporal tiene para decir sobre la evaluación...

Desde la educación corporal se intenta gestionar una forma de conocimiento que, ajeno a la universalización, integre una postura política que supone abordar la diversidad de las prácticas, de las formulaciones epistémicas y la particularidad del sujeto. Se debe pensar la evaluación como práctica educativa que se construye socialmente y donde los enseñantes, asimismo, se forman en y por una lógica sociocultural. «No se puede intentar reflexionar sobre esta “manera de evaluar”, si no cambian ciertas posiciones epistemológicas, si no se rompe con ciertas tradiciones míticas, si no se subvierten ciertos paradigmas, si no se tensionan ciertas verdades» (Carnevale, 2014, párr. 31).

Una de las tensiones a plantear refiere al foco sobre el que se centran la evaluación tradicional y ciertas regularidades que de ella se desprenden. Lescano (2019) propone partir

de la idea de *práctica*, comprendiendo este concepto como *término técnico* que supone las maneras de hacer, pensar y decir. Desde esta mirada se cuestiona la capacidad de estos mecanismos evaluatorios (que miden, califican, comprueban) de dar a ver aquello que el aprendiente sabe al ingresar al campo disciplinar.

Este giro provoca una modificación en el objeto sobre el que se concentran los dispositivos: desde el individuo a las prácticas, entendidas como poseedoras de un saber ligado a una teoría que estructura los modos de hacer. Desde la perspectiva foucaultiana se sostiene que la racionalidad de las prácticas queda ligada a las relaciones de poder, de saber y a la ética, tres órdenes imbricados entre sí, donde tanto la enseñanza como la evaluación son abordadas en su interrelación. Los indicadores en relación al saber se dan a ver

cuando en la práctica encontramos una relación sistemática en los tres ejes: saber, poder, ética. Es decir, cuando la práctica presenta una sistematicidad en el saber, un saber que permite relacionarse con los otros y una ética que posibilita analizar el saber y la relación con los otros; todo esto a su vez articulado a las formas de racionalidad. (Lescano, 2019, p. 5)

A diferencia de los modelos tradicionales —centrados en el poder del enseñante y que desarraigan al estudiante de su contexto socio-histórico y universalizándolo—, la propuesta de la Educación Corporal plantea «problematizar las formas de racionalidad que una práctica presenta y ponerla a prueba en una relación sistemática sobre tres ejes: saber, poder, ética» (Lescano, 2019, p. 8).

El rol del enseñante implica transmitir saberes del cuerpo y problematizar desde una perspectiva crítica y reflexiva acerca de sus propias prácticas, dar un paso en el sentido de pensar en los dispositivos evaluatorios y de desmarcarse de aquellas formas naturalizadas,

planteadas como verdad y único discurso posible. La relación estudiante-enseñante que deberá establecerse supone un *entre*. Este será un espacio transicional que se construye, con las dificultades que esto supone, si se piensa en calificar o cuantificar.

Esto supone poner el saber en circulación, como formulaciones discursivas que organizan el hacer y la manera de hacer, que se descentran del estudiante como foco y consideran las prácticas (formas de hacer, decir y pensar) incardinadas a los tres órdenes, que se encuentran fuertemente relacionados: saber, poder y ética (Lescano, 2019). Es sobre estos tres ejes que debe concebirse la enseñanza:

Entonces, la enseñanza y evaluación de la Educación Corporal no busca conocer al alumno y medir su desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que busca problematizar las formas de racionalidad que una práctica presenta y ponerla a prueba en una relación sistemática sobre tres ejes: saber, poder, ética; relación que indica la articulación del saber con una práctica. (Lescano, 2019, p. 8)

## CAPÍTULO 3

### Los saberes de la psicomotricidad

La sociedad queda liberada de los problemas éticos que crea la injusticia cuando puede mostrar que las diferencias sociales son únicamente el resultado de diferencias biológicas.

(Díaz Barriga, 1997, p.18)

#### 3.1 Cuestionar lo obvio

Este apartado propone evidenciar el carácter de construcción que rige todo concepto que se sostiene desde la práctica cotidiana e intenta visualizar los supuestos que se manejan de forma «natural», con la intención de dar a ver que a toda naturalización subtienden intenciones, intereses y subjetividades y que, como dice Foucault, el ejercicio del poder se juega en todas partes. Esto signa una búsqueda para comprender que aquello naturalizado que se muestra como único orden posible puede ser repensado para subvertirlo y transformarlo.

Las disciplinas cuentan con sus discursos propios, saberes, campos epistemológicos. La psicomotricidad en su discurso original y su devenir ha consolidado como su objeto de estudio al cuerpo, y en sus despliegues discursivos se evidencia que estos ameritan cuestionamientos epistemológicos, en el entendido de que conviven formulaciones disímiles, rupturas e inconsistencias que restan consistencia a sus saberes específicos.

Estas contradicciones observadas suponen un punto de partida que motiva el siguiente análisis, que coloca a la psicomotricidad y su saber en un espacio de confrontación y de búsqueda de un discurso propio, que la aleje de una mera técnica y de un discurso

biológico-médico que erradica la singularidad<sup>2</sup> del sujeto para universalizarlo, uniformizarlo y desarraigarlo de su enclave contextual y político. El fin de plantear estas confrontaciones epistémicas no implica la búsqueda de una polarización y oposición estéril, sino que, por el contrario, intenta problematizar algunas cuestiones con el fin de aportar mayor riqueza a algunos desarrollos centrales en la enseñanza de la psicomotricidad. Indagar en las formulaciones discursivas propias de la disciplina tiene el afán de generar nuevos sentidos y de proporcionar elementos de análisis que resulten novedosos en relación a aspectos poco explorados.

A partir de un recorrido en torno a los saberes del cuerpo de la psicomotricidad (tales como el desarrollo, el diagnóstico, la norma, el rol del psicomotricista, la universidad y sus discursividades) y con el objetivo de profundizar y reflexionar sobre estos conceptos, se destacan algunas formulaciones que pueden reconocerse en relación a dichos tópicos.

---

<sup>2</sup> Lo singular es concebido como categoría que implica un nexo con lo universal, como dimensiones incardinadas entre sí; lo singular como lo unario, entendido como aquello único e irrepetible (no como uno más del conjunto), que lo acerca a lo universal en tanto individuo (homogéneo y uniformizado) donde se borran las diferencias. En la sociedad moderna se produce un borramiento de lo singular, pues se privilegia lo universal: los elementos pueden ser contabilizados, tratados como individuos, lo que elimina las diferencias y los homogeniza.

En contraposición, desde la perspectiva que alude a lo singular se puede pensar que hay sujetos en los momentos en que el individuo se aparta de la especie, de lo general, de lo universal, en tanto se aleja así de la dimensión de la naturaleza y de las operaciones de la ciencia (biomédica).

El trabajo sobre lo singular supone que no hay soluciones totalmente predeterminadas, sino que se requiere de un esfuerzo de creación para cada hecho. La singularidad, en ese marco, resulta ser condición que habilita una creación genuina, que introduce la contingencia, cuya dimensión no es universal; que habilita la posibilidad de que algo nuevo acontezca.

No obstante, se puede pensar que, si no hay sujeto sin otro, el sujeto no puede ser singular (que remite a lo único), sino particularidad, lo cual esquematiza una relación particular, aunque absoluta, con el otro. Esto deja abierta la discusión en relación a estas categorías para un ulterior abordaje.

El saber propio de la psicomotricidad implica la existencia de normas que validan sus maneras de ser y actuar, los «modos de proceder y obrar, las costumbres y a los hábitos que los psicomotricistas adquieren en su formación», aquello relativo «al discurso, las palabras, las expresiones exclusivas del quehacer psicomotriz» (González, 2012, p. 91).

Partiendo de esta perspectiva, se considera importante desnaturalizar conceptos, cuestionar y problematizar estas maneras de hacer, decir y pensar, comprender y reconocer los discursos dominantes (el de la ciencias naturales y biológicas y, por ende, el de la biopolítica) que tienen incidencia directa sobre la psicomotricidad. Algunos de estos discursos que se destacan en la formación profesional de la salud son la simplificación de la psicopatología, la medicalización de la vida, la normalización y la patologización del diferente, por lo que los dispositivos que se ponen en juego en esa formación resultan relevantes.

El discurso patologizante y clasificatorio de la ciencia biológica y médica responde a un saber sobre el cuerpo ajeno a su contexto, ahistórico y apolítico, que deviene en formulaciones causalistas y lineales, que suprimen el espesor discursivo y reflexivo necesario, para ofrecer otras formulaciones posibles a las dominantes de tipo reeducativo y biologicista.

La salud y la educación, espacios donde se desarrolla la práctica psicomotriz, dan cuenta de un predominio de discursos tecnocráticos que priman por sobre la escucha y la singularidad, y privilegian el encasillamiento clasificatorio y aplanan las diferencias. Esta modalidad discursiva del saber resulta solidaria con el poder y se encuentra naturalizada y escasamente cuestionada, dado que la modernidad presenta como verdad al discurso de la ciencia y, en particular, al de las ciencias biomédicas con fuerte impacto en los saberes que detenta la psicomotricidad. Este proceso de naturalización de los discursos implica que los



«miembros de un grupo social se representen lo que ocurre como natural, coherente y válido, invisibilizando su carácter relativo, particular e histórico» (Mora, 2010, p. 8).

En este apartado se considera indispensable cuestionar estas verdades naturalizadas, evidentes y dominantes, y considerarlas como constructos sociales a ser refutados y cuestionados en el afán de continuar construyendo sentidos y formulaciones discursivas que se presenten como alternativa posible. O, en palabras de Foucault (2005), «que la gente acepta como verdad, como evidencia, algunos temas que han sido contruidos durante cierto momento de la historia, y que esa pretendida evidencia puede ser criticada y destruida» (p.143).

La psicomotricidad tiene como objeto de estudio el cuerpo y, en tanto disciplina joven y en construcción, da a ver tensiones discursivas en torno a los saberes vinculados a este, marcados por ciertas regularidades. El psicoanálisis tiene poca influencia en la psicomotricidad y cuenta con poca presencia (bibliográfica, materias impartidas) en este ámbito universitario; del mismo modo, son escasas las referencias hacia la ética y la política. Por otra parte, se aprecia una clara influencia de la psicología genética o cognitiva (ligada a la noción de *individuo*, del orden de la certeza y de un desarrollo evolutivo signado por etapas consecutivas, lineales y ascendentes) y del discurso biomédico basado en la norma, la medicalización de la vida y la neurobiología, como discursos hegemónicos en la formación de psicomotricistas.

Según los planteos de Ruegger (2018), la psicomotricidad podría enmarcarse como una práctica con una «preocupación pedagógica, en una prioridad dada la infancia y en la necesidad de intervenir corporalmente en pos del mejor desarrollo del niño» (p. 14).

En su devenir, se reconoce la influencia del discurso pedagógico y psicológico, legitimados *científicamente* en el discurso biomédico:

Como un dispositivo para atender a aquellos «diferentes» de esa población, en una doble necesidad que se garantiza: la obligación de dar respuesta al que se escapa de la regla y de hacerlo en tanto individuo de la población responsable de sí mismo, de su problema, de su desarrollo. Se conjugan, así, la responsabilidad sanitaria y la educativa del Estado, poniendo en relación medicina con pedagogía. (Ruegger, 2018, p. 14)

En distintos aspectos de la práctica psicomotriz se puede visualizar la convivencia de algunas posiciones, tanto en la formación universitaria (textos, materias impartidas, programas), como también en la mirada que la sustenta, vinculada a la concepción de *cuerpo* (el desarrollo neuromotor como etapas a cumplir, un cuerpo que se corrige y normatiza), y en las maneras de diagnosticar (desvíos, retrasos, enlentecimientos que hay que subsanar como discurso prevaleciente). Conviven, por otra parte, otras posturas con fuertes influencias del psicoanálisis, en las que prima una mirada del cuerpo atravesado por el lenguaje, como cuerpo receptáculo (trascendiendo el discurso del cuerpo expresivo y global), que definen un sujeto con un cuerpo en movimiento.

Este recorrido invita a una aproximación a estas formaciones discursivas, sin ánimos de generar un análisis dicotómico, sino para evidenciar las tensiones que hay en el discurso psicomotriz y habilitar la reflexión y la emergencia de otras formulaciones posibles.

### **3.2 Desarrollo vs. desarrollo psicomotor**

Dentro de las formaciones discursivas predominantes se destaca la concepción de *desarrollo* que interpela en relación a los saberes del cuerpo. Esta mirada hacia el desarrollo «normal» se puede ligar a la concepción de vigilar y controlar a la población para intervenir precozmente en función de corregir desvíos o retrasos, a partir de evaluaciones normativistas. El desarrollo se concibe de acuerdo a este discurso con fuertes

influencias médico-biológicas, al proceso evolutivo lineal, acumulativo y ascendente que culmina con el advenimiento del adulto. Es una mirada centrada en el aprendizaje, que determina la capacidad del ser humano de aprender progresivamente, sujeto a ciertos factores adaptables.

Se generan así regularidades que marcan aquello que «hay que esperar» que ocurra, avalado por un supuesto saber científico que sustenta la tarea de profesionales de la salud y la educación, quienes centrarán su mirada en el infante humano y su desarrollo ascendente y acumulativo. Esto deviene en prácticas que se dedicarán a estimular ese desarrollo para facilitarlo o corregirlo.

El desarrollo infantil, su seguimiento de manera regular y periódica y la detección precoz de signos de alarma que señalen alteraciones en detrimento de su evolución normal, tienen repercusión crucial para lograr el máximo potencial de las capacidades y habilidades de cada ser humano y de la sociedad en su conjunto. (Medina Alva et al., 2015, p. 566)

Si bien la psicomotricidad pretende apartarse de esta manera de concebir al neurodesarrollo como único y pregnante discurso, así como alejarse de un discurso médico que no resulta suficiente, se evidencia, no obstante, una cierta permanencia que pone el énfasis en la medición y las etapas evolutivas que permiten ubicar al niño en categorías, como *normalidad*, *riesgo* o *retraso*, que justifican la intervención temprana con el fin de subsanar o enderezar ese desarrollo.

Por ello es que normalmente se utilizan las llamadas Escalas de Desarrollo, para evaluar cómo va el bebé. También existen manuales que nos dicen qué conductas son esperables en un bebé a determinada edad, tanto en lo motor, como en lo social, el lenguaje o la coordinación.

Pensamos que hay que tener mucho cuidado con medir al bebé con estas especies de “reglas” geométricas, o camino angosto, recto y flechado [...]. (Ravera, s. f., p. 3)

Se puede observar la permanencia de la cuestión de la vigilancia sobre el desarrollo, que aparece ligada al discurso de la psicología cognitiva (adaptación, individuo, etapas) con la idea de intervenir tempranamente. Dicha intervención se sustenta en el concepto de *desarrollo a lo largo del ciclo vital*, que hace referencia a un conjunto de procesos acumulativos y continuos: «Algunos procesos aparecen en momentos decisivos del desarrollo y estar atentos a esa temporalización y su secuenciación se convierte en la tarea prioritaria de la intervención temprana» (Gómez et al., 2013, p. 57).

Entonces, el devenir del desarrollo se plantea, al decir de Cal (2008), como un proceso evolutivo carente de conflictos, como ideal a alcanzar, donde la existencia de conflictos trae aparejado sufrimiento (p. 15). Esta idea de desarrollo ligado a pautas estandarizadas —fases que otorgan al devenir subjetivo límites cronológicamente esperables, enmarcados en una linealidad ascendente y determinados por sus condicionantes neurobiológicas, que lo constituyen en un sujeto predecible— se puede considerar como naturalizada para la psicomotricidad. Su origen de fuerte impronta neurobiológica se sostiene en la idea de *desarrollo* como:

Capacidad biológicamente determinada y psicológicamente conducida dependían la moralidad, la cultura y la posibilidad de realización, cómo no atenderla lo más tempranamente posible...surgieron así una serie de prácticas, especialistas y disciplinas que, en el marco de la pedagogía, la psicopedagogía y la medicina buscaron estimular el desarrollo del infante humano, habilitándolo, rehabilitándolo, educándolo o curándolo.

(Ruegger, 2018, p. 14)

Liga asimismo con la posibilidad de conocer y saber a qué atenerse, ya sea para acompañar y estimular (abordajes preventivos), como para corregir o compensar (abordajes clínicos, que muestran la naturalización en relación al discurso que sostiene un desarrollo previsible signado por factores de riesgo o protección).

Se describen a continuación algunos de los instrumentos utilizados para la evaluación psicomotriz de niños y niñas en el programa de Centros de Atención a la Infancia y la Familias (CAIF)<sup>3</sup> y en Uruguay Crece Contigo (UCC).<sup>4</sup> Ambos resultan de interés dada la inserción de la psicomotricidad en estos ámbitos públicos y la mirada que esta aporta en relación al desarrollo y la evaluación de los niños y niñas. Para la evaluación se utilizan: el test de desarrollo psicomotor de 0 a 24 meses (Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor) “que mide el rendimiento del niño frente a situaciones que para ser resueltas requieren determinado grado de desarrollo psicomotor” (Rodríguez, S. Arancibia, V. Undurraga, C. 1974, p. 19) y el test de desarrollo psicomotor para niños y niñas de 2 a 5 años (TEPSI) que evalúa el desarrollo psíquico infantil en tres áreas: coordinación, lenguaje y motricidad mediante la observación de la conducta del niño o la niña frente a situaciones propuestas por el examinador.

Ambos tienen carácter de tamizaje, por lo que se “evalúa el rendimiento en cuanto a una norma estadística por grupo de edad, permitiendo ubicar al niño en un rango de normalidad, riesgo o déficit en el desarrollo”. (Espósito et al., 2018, p. 6).

---

<sup>3</sup> El plan CAIF constituye una política pública intersectorial, cuyo objetivo es garantizar la protección y promover los derechos de los niños y las niñas desde su concepción hasta los 3 años, priorizando el acceso de aquellos que provienen de familias en situación de pobreza o vulnerabilidad social.

<sup>4</sup> Esta es una política pública de cobertura nacional que apunta a consolidar un sistema de protección integral a la primera infancia, dependiente de Ministerio de Desarrollo Social.

La formación universitaria de los psicomotricistas aborda en sus programas elementos tales como instrumentos de valoración del desarrollo (a partir de los instrumentos anteriormente mencionados), como entrevistas, observaciones del vínculo y de la expresividad motriz a partir de los parámetros psicomotores (concebidos como herramienta que sistematiza la observación de la expresividad motriz del sujeto). Se determinan así factores de riesgo y de protección, se elabora un perfil psicomotor según la cualificación del desarrollo psicomotor y se delinea la intervención. El proceso diagnóstico queda enmarcado así en la aplicación de baterías de pruebas, entrevistas y observación de la expresividad motriz a partir de los parámetros psicomotrices.

Se observa que, tanto en la formación de los psicomotricistas como en su posterior inserción laboral, se insiste en la aplicación (sin mayores cuestionamientos) de estos instrumentos de evaluación del desarrollo cuya posición acerca del cuerpo lo asimila a un cuerpo medible, uniformizado y normatizado, con el énfasis puesto en la corrección. Esta postura se complementa con la influencia de la psicología cognitiva, que puede evidenciarse en una concepción de individuo en constante superación, que culminaría con la adultez como ideal a alcanzar. Esta noción se entreteje con la mirada neurobiológica, que está centrada en la maduración, en lo lineal, y enmarcada por estadios o etapas de evolución y por el determinismo neurobiológico en relación a la evaluación, que parte de pruebas estandarizadas que marcan descensos o alteraciones del desarrollo y que son factibles de ser remediadas o corregidas en pos de un desarrollo normal.

La idea naturalizada de un desarrollo progresivo basado en la memoria como facultad para acumular aprendizajes cada vez más complejos y

ajustados al medio ha sido un problema teórico desde los comienzos del psicoanálisis y una diferencia central con la psicología. (Ruegger, 2018, p. 222).

El discurso hegemónico, entonces, pone el énfasis en los aspectos neurobiológicos del desarrollo, en tanto proceso lineal y ascendente que se encuentra inserido en el concepto de *norma* como determinante de aquello que «hay que esperar que ocurra». A su vez, desarrollo y norma responden a una concepción de la salud en la que conocer lo definido como «desarrollo normal» resulta fundamental para diagnosticar y así corregir o subsanar lo que se desvía de ella; esto se reconoce en el saber psicomotriz como un discurso arraigado, naturalizado y escasamente cuestionado.

No obstante, la psicomotricidad como disciplina en construcción ha intentado apartarse de estas miradas que suscriben a lo esperado. Y ha tratado asimismo de desapegarse de sus orígenes neurobiológicos, cuyas posiciones discursivas apelan a lo incierto como cualidad del sujeto y apuntan a la instalación de la estructura psicomotriz y al desenvolvimiento del desarrollo psicomotor desde una perspectiva que avala la incertidumbre y habilita al niño a ir gestionando su funcionamiento psicomotor (González, 2009). La intención es relativizar el sentido biologicista como determinante y otorgar la posibilidad de dar lugar al discurso del niño, lo que este da a ver y al discurso de los otros (padres) acerca de él, con la capacidad de recibir y construir una variedad de sentidos posibles en relación al cuerpo y al lenguaje desde la multiplicidad de discursos que lo toman; esta es una posición que se plantea como alternativa posible, como otro discurso posible. Y es una alternativa válida en el entendido de que define al desarrollo psicomotor como «el representante de las negociaciones del sujeto con su propio cuerpo y con el otro» (González, 2009, p. 41).

Resulta interesante considerar que estas formaciones discursivas que conviven en la formación de los psicomotricistas resultan posiciones disímiles pero coexistentes, que se dan a ver en el discurso psicomotriz y se revelan en las formas de diagnosticar a los niños (observación psicomotriz, balance psicomotor, aplicación de escala estandarizadas, guías de desarrollo), en la formación de psicomotricistas (programas, bibliografía, asignaturas), así como en las definiciones de *psicomotricidad* y del rol profesional que se lo habilita a ejercer, entre otros. Esto ocasiona conflictos que no evidencian revisiones ni cuestionamientos.

Retomando la idea de desarrollo psicomotor que implica no desconocer la estructura ni la función y su maduración, pero su devenir así considerado, y siguiendo a Bergès (1995), se asume una posición que comporta la puesta en funcionamiento de las estructuras y su función bajo la mirada del Otro (realización) o en la interacción con el Otro/otro y no como único efecto de la maduración.

Este autor plantea dirigir la atención al campo tónico postural desde la concepción de un cuerpo receptáculo y define al eje axial como receptor de marcas que inscribe el Otro, lugar donde lo biológico investido por el deseo de los padres se constituye y gestiona la relación con el mundo. La posibilidad de ser capturado por el deseo del Otro y por el placer, es la que habilita el desarrollo psicomotor e inscribe al organismo, a la pura carne, en la legalidad del lenguaje; construye así su cuerpo y en dicho proceso es que el sujeto va sabiendo acerca de sí.

La mirada se coloca así en las conquistas subjetivas que hacen al desarrollo psicomotor (mirada, sonrisa, desplazamientos) y sus acontecimientos están estrechamente vinculados a la posición subjetiva del niño y se enlazan con la estructuración psicomotriz. Esto supone la captación de lo orgánico por el deseo del otro y es a partir de ese deseo que el organismo se



inscribe en el campo del lenguaje que lo atraviesa deviniendo cuerpo: legalidad del lenguaje y legalidad del equipamiento neurobiológico, apertura al mundo de las representaciones. De este modo, se destaca, según Bergès (1995), la realización: aquello del funcionamiento de la función que se produce ante la mirada del Otro y para el Otro.

En este punto, cabe preguntarse cómo se plantea la psicomotricidad como disciplina inserta en el ámbito de la salud (¿clínica psicomotriz?, ¿terapia psicomotriz?, ¿reeducación psicomotriz?) y sus conceptualizaciones acerca de la norma y la salud, que históricamente han estado ligadas al discurso biomédico y al control y gobierno de la población.

La visión de la salud predominante implica una universalización del padecimiento del sujeto y su ubicación en categorías, lo cual lo desarraiga de su contexto y lo uniformiza en una «población», en desmedro de la posibilidad de escucha, la palabra y el juego como vehiculizadores de los padecimientos humanos.

Parece pertinente atender y reflexionar en relación a estos aspectos en el entendido de que la psicomotricidad se inserta en los campos de la salud y la educación, donde los dispositivos predominantes que se ubican en el discurso médico biológico tienen como cometido normalizar, controlar, clasificar. Estas clasificaciones patologizan las diferencias y encasillan a los sujetos, los juzgan y sancionan, mediciones que determinan que sean incluidos o excluidos, invalidados, aceptados o rechazados.

El «desarrollo normal» como idea a destacar, preponderante en el discurso psicomotriz, está en relación directa con el binomio salud-enfermedad como conceptos incardinados. La noción de salud inherente a una pauta estandarizada habilita (a partir del diagnóstico) a detectar «lo más tempranamente posible» el desvío, para curar o corregir en pos del logro de una normalidad pautada por estándares.

Es de esta manera que se liga el concepto de *desarrollo* al discurso médico biológico y psicológico, de un sujeto predecible y de un cuerpo posible de ser medido y corregido para su adaptación eficaz y éxito en el aprendizaje, ambas cosas factibles de transcurrir en etapas ascendentes, sin conflictos, que culminen con el advenimiento del adulto (como sinónimo de *perfección*). La naturalización de esta concepción de «desarrollo normal» se da a ver en un diagnóstico determinado por estos criterios, pero también en convivencia con aspectos que intentan una mirada que coloque al sujeto en la escena, el sujeto con un cuerpo en movimiento atravesado por el lenguaje (la observación psicomotriz, la construcción de la mirada psicomotriz).

Si bien existen formulaciones que plantean y abordan estas tensiones, la formación universitaria de los psicomotricistas muestra en los programas de las asignaturas dictadas evidencia de este discurso hegemónico, que obtura otros caminos posibles. Lo «normal» como diferencia de lo «patológico o alterado» (que en su vínculo con las relaciones de poder es susceptible de ser corregido) en el campo psicomotriz deviene en formulaciones que plantean la importancia de conocer el desarrollo normal. Desde un discurso neurobiológico, este es concebido como aquello esperado según unos estándares, con mayor o menor flexibilidad en sus parámetros, pero siempre con la intención de diagnosticar e intervenir «lo más tempranamente posible» con eficacia, para controlar o curar la enfermedad, el trastorno o la alteración encontrada, los desvíos del «desarrollo normal» al que hay que aspirar en tanto etapas cumplidas o logros conseguidos. Este discurso de enclave positivista y empirista transforma a las ciencias en ciencias de la normalidad y la liga directamente a los mecanismos de gobierno y control de la población, cuyo fin es corregir y moldear al sujeto para que se ajuste a unas pautas preestablecidas, donde la estadística (que conoce criterios y perfiles) y sus fines preventivos pueden detectar cuerpos posibles de desarrollar patologías.

En consecuencia, los saberes del cuerpo que detenta la psicomotricidad parecen encontrarse atravesados por la idea de esta sanción normalizadora, aspecto que se hace evidente en la clínica psicomotriz, donde se patentiza aquel discurso que no logra desprenderse de la medición-clasificación (aplicación de múltiples pruebas estandarizadas en la evaluación clínica, que permiten conocer con «objetividad y rigor científico» y tener una base desde donde partir para elaborar el proyecto terapéutico).

Se puede reconocer, no obstante, el intento de la psicomotricidad por dejar de lado la técnica y problematizar la realidad contextual. Se advierte una búsqueda de la singularidad como punto de arribo, de subjetividades atravesadas por lo epocal (contexto social y político), haciendo énfasis en la trama vincular donde todos se transforman, en un intento que supone cierta rebeldía frente a la realidad lineal y simplista de la época moderna. Esta perspectiva implica partir de saberes del cuerpo donde su construcción epistémica se alinea con un cuerpo como construcción ligada a la incertidumbre y lo novedoso, donde el padecer del cuerpo que se expresa y se da a ver se entiende en su complejidad y singularidad, ajenas a las clasificaciones universales.

Estos saberes del cuerpo lo conciben como construcción con y para el otro (González, 2009), como un cuerpo que porta las marcas que dejaron las vicisitudes de su historia, considerando la existencia del síntoma psicomotor como lo que se da a ver en el discurso de los padres, de los maestros, y que ocupa el lugar de lo no visible, de la representación, lo cual plantea opciones atendibles en la construcción de nuevas formulaciones.

Si se consideran las cuestiones ligadas al desarrollo y a la norma como formaciones discursivas (naturalizadas) en el discurso de la psicomotricidad, debe destacarse la impronta del discurso médico y neurobiológico que se liga a sus orígenes y que responde a características del discurso moderno o posmoderno. Enraizada a estas concepciones que

pueden definirse como preponderantes se encuentra el discurso que alude a lo biopsicosocial, que responde a la gestión empresarial de la vida (política y saber se sustituyen por estadística y gestión) a la hora de gobernar los cuerpos. La funcionalidad de este discurso se refleja en la manera de describir poblaciones, contar individuos, evaluar para corregir y controlar.

¿De qué manera se puede entender los discursos y saberes del cuerpo desde esta perspectiva? Para acceder a los saberes del cuerpo que se pueden reconocer en el discurso psicomotriz, se parte de algunas premisas que habilitan una primera aproximación al asunto.

Se desprende del discurso biomédico un cuerpo que es corregido, acondicionado para ajustarse a ciertos parámetros preestablecidos y definidos, lo que repercute en ambos campos de inserción de la psicomotricidad (educación y salud). El sujeto abandona así la escena para separarse del cuerpo, que queda subsumido a una globalidad matérica (individuo completo, entero, transparente, predecible, sin restos) desprovista de subjetividad. Es el discurso biomédico el que detenta la verdad sobre el cuerpo «científicamente» probada, el que guía y controla la vida desde una pretendida objetividad.

Partiendo de estas premisas resulta interesante ahondar en los discursos de la modernidad en relación a la educación del cuerpo (con su fuerte impronta pedagógica y psicológica) y los dispositivos que se despliegan (de regulación y control) en cuanto a lo que se enseña del cuerpo, marcado por el discurso biomédico.

«De un lado, se hace presente la educación del cuerpo con todo su despliegue pedagógico; del otro, la biología, como discurso científico, dice “lo que el cuerpo es”; pero entre ambos dominios se establecen fuertes relaciones» (Ruegger, 2018, p. 37). Las formas de pensar al cuerpo quedan supeditadas a una posición política en cuanto el cuerpo es receptor de los

dispositivos de control, de los ejercicios de poder, de los mecanismos disciplinares creados para tornarlo dócil, maleable y productivo. Queda, por ende, subordinado al discurso biopolítico acerca de él, que lo constituye y determina como cuerpo homogéneo, global, ahistórico, apolítico, medible y cuantificable. «En tanto unidad real, sustancial y carente de alteridad, [el cuerpo] es el producto del discurso occidental respecto de él, igual que en cuanto superficie o volumen cerrados que definen un interior y un exterior» (Crisorio, 2010, p. 15).

El discurso científico acerca del cuerpo con su dominio biologicista rige aquella forma de gobernar a la población (la biologización del cuerpo, su medicalización, la normatización y la laicización) y en el interjuego de ambos discursos la universidad juega un rol fundamental: este discurso científico biológico se encuentra en interrelación con el discurso de la educación del cuerpo.

### **3.3 Sobre la noción de *cuerpo***

A partir de estas formulaciones cabe intentar una aproximación a los saberes del cuerpo que plantea la psicomotricidad en el entendido de que la universidad produce unos saberes del cuerpo que están profundamente incardinados a los dispositivos para disciplinarlo y corregirlo.

Interesa indagar en el devenir de la psicomotricidad, que revela en sus discursos y saberes del cuerpo la convivencia de posiciones epistemológicas diversas. Por una parte, estas dan cuenta de un origen médico biológico asentado en la neurología y, por otra, expresan la intención de construir nuevos saberes que incluyan al sujeto en la escena, con una marcada impronta psicoanalítica, que provoca tensiones que se intentan abordar.

En relación a estos constructos acerca del cuerpo, Levin (1991) plantea un cierto recorrido del campo psicomotor a partir de cortes epistemológicos que afectan el accionar clínico. El primero se delinea como las prácticas reeducativas sustentadas en el paralelismo mente-cuerpo, el cual se transpone en un paralelismo mental-motor. El origen ligado a la neuropsiquiatría de la disciplina marca una mirada clínica en la que el cuerpo instrumento, cuyo núcleo es lo motor, dispone asimismo una posición terapéutica signada por el cuerpo herramienta con intención de repararlo, cuerpo que puede ser arreglado para funcionar según se espera que lo haga.

Un segundo corte epistemológico que marca la influencia de la psicología genética concibe al cuerpo como instrumento de construcción de la inteligencia. La intervención terapéutica, ya no reeducativa, toma al cuerpo expresivo en sus componentes tónico-posturales, el cuerpo en movimiento y las influencias de Wallon en el vínculo tónico-emocional. Aparece la idea de cuerpo global, integral, donde la posición terapéutica estará centrada en la mirada que el psicomotricista pone en «la dimensión instrumental, una dimensión cognitiva y otra dimensión tónico-emocional» (Levin, 1991, p. 28).

El tercer corte refiere a la inclusión de la teoría psicoanalítica, donde la mirada se pone en un sujeto con un cuerpo; el cuerpo global da lugar a un cuerpo dividido, escindido. «Cuerpo y sujeto no son sinónimos, ni tampoco equivalentes, y es justamente porque tampoco son desanudables que la psicomotricidad es nombrada» (Levin, 1991, p. 29). Desde este paradigma, la posición terapéutica se centra en concebir un sujeto deseante, no un cuerpo instrumento objeto de aplicación de técnicas y objetivos que lo moldeen o corrijan.

Este saber del cuerpo para la psicomotricidad con las características evidenciadas (donde conviven marcos teóricos diversos que se dan a ver en los programas, la bibliografía utilizada, el concepto de *cuerpo* enseñado y en el cuerpo como objeto de la enseñanza)

refleja en su práctica esta compleja urdimbre que forja la evaluación, una insistencia en aspectos cuantitativos donde priman las pruebas estandarizadas que muestran rendimientos en función de una normalidad como logro a alcanzar, medible, centrado en la eficacia de la función motriz, en contraposición a un discurso que apunta a lo cualitativo, a la singularización del sujeto incardinado a su historia y contexto, que lo ubica como un sujeto cuyo cuerpo «es en construcción en y para la relación con otro» (González, 2012, p. 14) y una vasta gama de variaciones que transitan entre estas posturas disímiles.

Según plantea Ruegger (2018) en su análisis en relación al discurso del cuerpo de la psicomotricidad,

Dada esta confusión conceptual o indiscriminación epistémica, el análisis realizado nos permite marcar algunos elementos como propios del saber del cuerpo de la psicomotricidad, a pesar de que por su juventud como campo de conocimiento presente un carácter esencialmente en construcción. (p. 272)

Las formulaciones de Bergès (1991) se distinguen como alternativa válida a la hora de concebir al cuerpo para la psicomotricidad. Esta postura implica un carácter no localizable del cuerpo, por lo que se distancia de las posturas que plantean la espacialización del trastorno (por ejemplo, la disfunción cerebral mínima) en la búsqueda de una correspondencia lineal que muchas veces empareja lo neurológico al sufrimiento psíquico.

Bergès (1995) propone un cuerpo receptáculo, cuerpo que recibe la palabra, la voz, la mirada, la gestualidad; cuerpo que lleva las marcas de su historia, constituido en el campo de la postura. La construcción de un cuerpo que no es ajeno a los dispositivos de saber y poder, que lo constituyen y determinan, pero que es asimismo espacio de recepción e inscripción de todos los acontecimientos y esencias de la subjetividad, es un proceso que

inicia antes del nacimiento y que se funda en la cultura, en sus mitos, sus normas, sus creencias.

Las influencias del psicoanálisis en la mirada psicomotriz aportan elementos a atender: la consideración de un inconsciente estructural al sujeto, como constelación dinámica que no lo encierra en una pretendida globalidad, transparente y legible desde su lenguaje corporal, sino que es el lenguaje el que habilita que se anude, se capte algo del sujeto en la mirada del psicomotricista.

Es preciso dejar de lado el afán reparador y educativo con la mala forma de la apariencia, con la inadecuada eficacia del movimiento suscita. Los psicomotricistas nos vemos convocados permanentemente a corregir, reparar aquello del disfuncionamiento que el cuerpo del niño ofrece a la mirada. (González, 2012, p. 58)

Esta postura marca una clara diferencia en cuanto se entiende al otro como portavoz de la cultura, como quien habilita el proceso de subjetivación, entendido no ya como acumulación lineal de logros advenidos, sino como construcción que transita vicisitudes, conflictos, y determina así una mirada capaz de particularizar y singularizar al sujeto.

La entrada en juego del inconsciente, que replantea al cuerpo como un cuerpo inscripto por el deseo del otro —atravesado por la estructura del lenguaje que significa su experiencia corporal que requiere de un otro que lo inscriba en el universo simbólico—, implica una manera de considerar al cuerpo no ya desde su materialidad cuantificable, sino como diferencia e identidad. Así, el lenguaje toma a la motricidad, captura al sujeto y lo sitúa a partir de la estructura del lenguaje en relación a la cultura.

Los aspectos que implican la medición, lo cuantificable, lo ahistórico y lo universalizante pueden devenir en la posibilidad de particularizar, devolver la dimensión histórica y



discursiva, la cualidad, el universo simbólico y los efectos del lenguaje como constituyentes del sujeto. El hombre sabe de su cuerpo a través de un otro, cuerpo que se constituye y construye en el vínculo con un otro, que lo significa e inscribe en el universo simbólico, donde la función estructurante del lenguaje lo hará sujeto: «hay un lenguaje en el cuerpo, no digo que hay un lenguaje corporal» (González, 2015, p. 57).

Si bien Levin (1991) menciona estos cortes epistemológicos, la convivencia de estas posiciones que se ve tanto en la formación universitaria (textos, materias impartidas, programas) —como muestra Ruegger (2018) con claridad—, como también en la mirada que subyace y sustenta la práctica (desarrollo neuromotor, etapas a cumplir, cuerpo que se corrige y normatiza, concepción de desarrollo psicomotor). Particularmente, se visualizan las maneras de evaluar y diagnosticar: trastornos o alteraciones que hay que corregir, con un claro dominio de la pedagogía, la psicología o la posición que alude al síntoma psicomotor como el discurso del otro, con clara influencia psicoanalítica. Se puede observar, entonces, esta concurrencia del discurso biomédico, pedagógico, psicológico y psicoanalítico (al menos) en el discurso psicomotriz.

¿Es parte del rol clínico corregir y normatizar el cuerpo para que se adapte a una supuesta normalidad?

El psicomotricista tampoco define su lugar por comunicar los saberes sobre el cuerpo posibles de ser dichos a pacientes, padres y profesionales.  
[...] El psicomotricista opera clínicamente cuando opta por permanecer a la escucha de lo que se sucede en el cuerpo del niño. (González, 2012, p. 58).

Estos saberes del cuerpo conciben al cuerpo como receptáculo de las marcas inscriptas por el otro, que lo ha significado a partir del lenguaje. Un otro que lo construye y constituye

sujeto, construcción que solo acaba con la muerte, que es dinámica y está conformada por «distintos niveles de profundidad, la subjetividad está caracterizada por su cartografiado» (Cachorro, 2008, p. 3). El cuerpo retoma así su dimensión simbólica. La subjetividad es comprendida como construcción en la relación del sujeto con su cuerpo, que solo es posible por su inserción social, cultural e histórica, sin olvidar que la constitución del cuerpo como objeto de conocimiento da cuenta de los efectos de verdad que los discursos y las prácticas tienen sobre él.

Esta mezcla de formulaciones y collage conceptual, en que coexiste el cuerpo neurobiológico, psicológico y aquel signado por los aportes del psicoanálisis, no muestra evidencia de tensiones en la formación de los psicomotricistas. El recorrido bibliográfico, las materias impartidas, la formulación de programas, así como la concepción de educación y evaluación del estudiante visibilizan esta cuestión, que supone una escasa inclusión de la posición ética y política vinculada a estos saberes del cuerpo, que parece interesante continuar profundizando.

### **3.4 La intervención psicomotriz**

Las definiciones de *psicomotricidad* como disciplina plantean que esta es una práctica de intervención entendida como profiláctica, educativa o terapéutica de mediación corporal. Integrando esta definición con el análisis de los planes de estudio se destacan algunos aspectos: según Ruegger (2018), el discurso psicomotriz hace referencia a la intervención concebida como mediación corporal y distingue como centrales las nociones de *individuo*, *evolución* y *desarrollo*. Aparecen en esta conceptualización elementos como personalidad, individuo, evolución y desarrollo, lo que da cuenta de la coexistencia del discurso de la neurofisiología y la psicología, y una marcada ausencia de la teoría psicoanalítica —que se plantea en el tercer corte epistemológico de Levin (1991), que alude a un sujeto con un

cuerpo en movimiento—. La adquisición de la potestad de diagnosticar del psicomotricista resulta un aspecto interesante de abordar.

¿Qué posición y saberes sobre el cuerpo sustenta y construye esta potestad? ¿Cómo ligan con el concepto de *desarrollo, salud y normatización de la vida*? En relación al saber de la psicomotricidad, el diagnóstico y la concepción del cuerpo, el desarrollo, el binomio salud-enfermedad, lo normal y lo anormal denotan legalidades que lo constituyen y que muchas veces parecen sostener discursos poco compatibles y hasta incongruentes, constituyentes de una mirada pretendidamente «integral» del sujeto, que, no obstante, no define a qué sujeto mira.

Por un lado, aparece el sujeto psicológico, cuyo cuerpo es consciente y expresivo, transparente en su discurso no verbal; y, por otro lado, desde este discurso surge una posición en relación al encuadre que se brinda como espacio-tiempo, que incluye el despliegue del rol del psicomotricista donde el niño «se expresa como realmente es» a través de los mediadores de comunicación no verbales (mirada, gestos, posturas), que son verdaderos y auténticos y que el psicomotricista es capaz de decodificar y comprender. Esta posición hace eco al corte epistemológico que refiere al cuerpo significativo, cuerpo de la psicología.

La mirada que sostiene la evaluación y que puede vincularse con los orígenes neurobiológicos de la psicomotricidad —de los cuales ha intentado desprenderse (con poco éxito)—, parece hacerse evidente en la posición desarrollista y normativista que prima a la hora de diagnosticar, y parece determinar la mirada sobre el sujeto.

El desarrollo, propuesto así como un eje conductor, base de una predictibilidad marcada por ciertas etapas, hace que la función del psicomotricista sea la de hacerse cargo de una

función médico-pedagógica que habilita a reconocer desvíos, alteraciones y retrasos para intervenir desde una técnica específica que permite corregir o paliar el déficit.

Las influencias de la psicología cognitiva, que plantea como equivalentes lo imaginario y lo simbólico, trae discursos confusos que tienden a equiparar el juego simbólico al universo simbólico, así como la intención de crear una concepción de comunicación no verbal desligada de los efectos del lenguaje, verdadera y auténtica, transparente y legible por un psicomotricista formado para decodificar las señales con una significación predeterminada. El diagnóstico y un cierto aspecto de la mirada psicomotriz se torna, en este marco epistemológico, funcional a los dispositivos de poder y de control.

La naturalización de estos discursos determina la asunción por el psicomotricista de una función que lo habilita a detectar desvíos o retrasos en el desarrollo, para subsanarlos o normatizarlos. Esto implica que se asume una función médico-pedagógica servil a los mecanismos de poder en la educación y el disciplinamiento de los cuerpos, que requiere de problematización.

El diagnóstico como instrumento de estos dispositivos orienta la mirada acerca de la enfermedad y la salud, y determina la mirada clínica que se dirige hacia aquel cuyo desarrollo desviado o enlentecido no puede adaptarse o escolarizarse. A pesar de su intención por desapegarse de estos discursos hegemónicos, esto reafirma que es funcional a estos.

Se instala y continúa una práctica reduccionista, difícil de superar, donde para tal función existe tal ejercitación. Se constata que, más allá de los discursos, el estilo cognitivo para pensar la complejidad de los procesos sigue estando teñido de una unidireccionalidad preocupante. (Gribov, 2015, p. 15)

Aquello que afecta a la población (enfermedad, vejez, discapacidad) orienta la construcción de una intervención psicomotriz que parte de la naturalización del discurso médico-biológico y la medicalización de la vida. Al tratarse del gobierno de la población, no hay lugar para la dimensión del sujeto y el saber, que torna la intervención en gestión y los estándares de contingencia en predictibilidad, y promueve una intervención que parta de la detección de lo desviado de la norma y justifique la terapéutica eficaz.

En convivencia con estos discursos pueden reconocerse algunas formulaciones que asignan a la mirada sobre el sujeto un saber del cuerpo que habilita la aceptación de un «carácter enigmático», una cierta ambigüedad.

La práctica psicomotriz como del trastorno psicomotor no se enuncia por su gesta interdisciplinaria, sino por el lugar que asume la postura y la organización tónica en la constitución subjetiva y cómo exige ser considerado si nos preciamos de ser psicomotricistas. (González, 2012, p. 54)

La mirada sobre el sujeto plantea así una incógnita, misterio que desde esta posición da cuenta del síntoma psicomotor, del padecimiento del sujeto que expresa aquello que no ha podido metabolizar, mostrando tal padecimiento, se «erige como portavoz del sujeto y llama a la mirada» (González, 2015, p. 55). Ante la mirada del otro (psicomotricista), aparece aquello que el sujeto porta como sufrimiento en su proceso de estructuración psicomotriz; en ese encuentro el psicomotricista podrá colocarse a la espera contingente de aquello que puede (o no) ocurrir.

La acción es entendida como actos relacionales atravesados por un universo simbólico que construye y constituye, que existe previamente al nacimiento biológico del sujeto; la construcción de su cuerpo se dará en relación al baño de lenguaje que lo significa y lo

aliena. Es así que el sujeto no usa al lenguaje, sino que él es usado por este: la representación no es el resultado de un orden evolutivo, como plantea la psicología genética, sino como el efecto de las relaciones que se producen por la articulación de significantes. La acción o el juego pueden ser entendidos como el texto inconsciente, que el psicomotricista puntúa, este texto motriz hablado o actuado (puntuación discursiva).

Esta posición marca una ruptura con la concepción del cuerpo signada por etapas a cumplir, medibles, centradas en la normatización y la corrección lo más temprana posible de sus desvíos y descensos. Conlleva asimismo una ruptura con la mirada psicomotriz que apunta a un individuo global, transparente, predecible, cuyas manifestaciones develará el psicomotricista al «leer» su expresividad motriz.

La posición clínica queda delimitada por la existencia de un sujeto portador de un síntoma psicomotor como incógnita, metáfora que hará lazo bajo la mirada del otro si y solo si este asume una disposición que habilite a considerar un sujeto con un cuerpo en movimiento.

Se reconoce, entonces, al menos:

- Un sujeto psicológico, una persona global cuyo desarrollo biopsicosocial marcado por la mirada de la psicología cognitiva, un individuo cuyo desarrollo es medible y cuantificable en pos de una pretendida normalidad en su adaptación o aprendizaje.
- Un discurso que se erige como única verdad posible, naturalizada, que obtura el despliegue de otras alternativas.
- Un intento por reconocer un sujeto que se construye con y para un otro, atravesado por el lenguaje que lo antecede y determina, en una búsqueda por construir un saber del cuerpo que se distancie del cuerpo biológico y orgánico; que define un síntoma psicomotor como el discurso del otro que se da a ver a la mirada del psicomotricista

y no como síntoma a priori, irreductible. Esta posición está ligada a la problematización, a una mirada crítica y que complejiza el campo de saber.

Estas miradas determinan la manera de pensar la intervención. El psicomotricista desde su encuadre y el despliegue de su tecnicidad es capaz de *descifrar* lo que el sujeto muestra a partir de su postura y movimiento, que se entiende como verdadero lenguaje corporal, auténtico y transparente, en un espacio donde el niño puede mostrarse *tal cual es*. Esa expresividad debe ser reconocida y leída (coincidente con el segundo corte epistemológico que plantea Levin [1991] sobre el cuerpo significativo o expresivo y la terapia psicomotriz).

El psicomotricista considera un sujeto con un cuerpo en movimiento (clínica psicomotriz), donde la posición terapéutica puede entenderse como una «forma de acompañar, de ser testigo, para que el funcionamiento del cuerpo del paciente construya en transferencia aquel estatuto psicomotor que le pertenece» (González, 2012, p. 92). El sujeto se entiende como atravesado por el lenguaje y es en la mirada y el discurso del otro donde se puede hacer lazo. Se trata de un sujeto signado por la falta, que no es transparente ni porta un mensaje único, por lo que el psicomotricista deberá atenerse a la contingencia del encuentro.

Esta posición entraña cierta proximidad al sujeto y un corrimiento del lugar de supuesto saber para ir un paso atrás, ligando el quehacer terapéutico a una búsqueda ética respecto a los problemas de la psicomotricidad: cuerpo, salud, enfermedad, norma, evaluación. Se evidencia aquí como problema una mezcla epistémica en torno a la intervención, que da lugar la concepción de cuerpo como globalidad, defendido como aspecto específico de la mirada psicomotriz, capaz de ver al sujeto integralmente (desde su arraigo histórico contextual y singularidad ) en forma al menos confusa con un individuo que se desarrolla y que consta de una unidad psíquica, y otros constructos basados en los aportes del

psicoanálisis, donde el sujeto es pensado como barrado, dividido, donde no habría tal unidad psíquica.

Por lo tanto, esta urdimbre discursiva, se sustenta en posiciones muchas veces disímiles que, no obstante, en la formación de los psicomotricistas no se evidencian como problema a atender.

### **3.5 Alteración, desvío o síntoma psicomotor**

En las concepciones que sustentan la intervención y el despliegue de la posición terapéutica, se destaca la noción de *síntoma psicomotor*, entendido como padecimiento del sujeto, ambiguo y equívoco, que redundando en una manera de intervenir que supone atender a la realización del niño ante la mirada que le habilita, permite y significa la puesta en funcionamiento de la función, en presencia de un otro, disponible a la escucha y la mirada, con «la intención de plantear un trama vincular, dando la posibilidad de afectar y ser afectado» (Yutzis, 2012, p. 57 ).

El síntoma psicomotor se entiende como algo que se da a ver, que capta la mirada; así, el psicomotricista ofrece su cuerpo no para decodificar lo que el individuo expresa, sino como cuerpo que recibe voz, palabra, mirada y aquello que el propio sujeto desconoce, lo oculto, «lo que implica un acto de abstinencia en lo visual y una posición clara respecto del propio desconocimiento» (González, 2012, p. 56). Esta mirada sugiere contemplar un cierto acceso a la posición del cuerpo del niño, lo que se puede escuchar y lo que se da a ver en el cuerpo del niño en constante ida y vuelta con el psicomotricista. Esto supone la capacidad de hablar del cuerpo sin aludir a su espacialización, la necesidad de referirlo a su topología: «Solo tengo acceso al cuerpo porque se habla de él» (Bergès, 1991, p. 6).



La propuesta es dejar de lado el cuerpo que habla de forma auténtica y transparente, un cuerpo expresivo, por un cuerpo receptáculo de mirada, gestos y posturas. Estas no deben ser asumidas como expresiones del cuerpo, sino como huellas, marcas, blasones de la historia de ese sujeto. Dirigir la mirada al funcionamiento del cuerpo, a la realización, implica dejar de lado la mirada puesta en la maduración y la alteración.

Esta posición marca una clara postura en relación al lenguaje y a la concepción de cuerpo (expresivo/receptáculo, cuerpo que habla / cuerpo que es hablado) posición respecto al cuerpo que busca otorgarle al mismo una presencia. En este aspecto, lo importante no es la acción, es el acto y, sobre todo, el acto de palabra, de la palabra que es enunciada de una vez. La meta de una terapia no es la de convertir al niño en un recitador, sino en un actor: el cuerpo tiene una posición o bien está ausente. Y para esto el terapeuta debe mantener su posición y no ponerse en el lugar del niño. (Bergès, 1983, p. 94)

Se propone desapegarse de la idea de una comunicación «verdadera, transparente y eficaz», en el entendido de que en toda relación se plantean tensiones debido a que «entre el emisor y el receptor existe el otro» (Rodríguez Ribas, 2017, p. 78). Es por esto que toda relación intersubjetiva puede pensarse desde la interdicción de la cultura y la polisemia del lenguaje, signado por el malentendido y el equívoco, que forman parte de los procesos de subjetivación.

Si bien el poder que se ejerce sobre los cuerpos produce un saber, dominios que se afectan entre sí, estas relaciones de dominación deberían pensarse desde una visión que se aleje de la intención de obtener una “regularidad funcional” adoptando una posición “que se contrapone a las

pautas o modos homogeneizadores de los cuerpos tendiendo a potenciar lo heterogéneo, rebatiendo la normalización, produciendo sentido y generando problematización para el pensamiento. (Yutzis, 2012, p. 80)

### **3.6 La psicomotricidad como profesión liberal**

La impronta epocal del discurso moderno puede vislumbrarse al formular la enseñanza asimilada al concepto de un conocimiento total y transparente, carente de equívocos, plausible de ser transmitido linealmente, con la certeza de la posibilidad de una comunicación intersubjetiva (certera y eficaz), que asegura la coincidencia conocimiento-saber. Interesa, entonces, orientar la mirada a los tipos discursivos que plantea Behares (2013) acerca de la enseñanza y, particularmente, la enseñanza de la psicomotricidad en la universidad, que en el planteo de Ruegger (2018) son el discurso psicológico-epistemológico y el materialista.

Se considera que el primer discurso *prima* en la enseñanza universitaria, determina las maneras de entenderla y tiene efectos directos en la manera de evaluar al estudiante. Esta discursividad se basa en la concepción de un sujeto psicológico y en la posibilidad de transmisión directa, sin equívocos y completa, de enseñar todo, acondicionando los conocimientos y en el entendido de que todos son capaces de aprender. El aprendizaje será medido y calificado, las posibles «fallas» serán adjudicadas al aprendiente, al entorno o al enseñante y el conocimiento será entendido como entidad manipulable y acondicionable para ser comprendido por un sujeto psicológico capaz de hacerlo.

El surgimiento de las profesiones liberales en un contexto de fuerte impronta positivista y más adelante pragmatista, hace aparecer nuevas formulaciones discursivas que se apartan de la función universitaria de producir conocimiento para incorporar profesionales liberales

que llevan a cabo funciones sociales (Behares, 2011). El entramado de la formación profesional y la investigación se evidencia compleja (aumento de la matrícula) y, en el marco del enclave positivista y pragmatista, se torna aún más difícil esta articulación, apreciándose el acento puesto en una formación profesional eficaz y de veloz.

Conjuntamente con otros factores se enfoca la atención en la formación de profesionales liberales sin contemplar la investigación. Partiendo de la premisa de que las universidades son espacios de producción de conocimiento, las cuestiones antes mencionadas en relación a la investigación (su acotamiento y el surgimiento del discurso pragmatista) tienen como resultado el que «sin investigación no es posible referir a un saber universitario y, como consecuencia, la enseñanza universitaria se convierte en la reproducción de conocimientos» (Ruegger, 2018, p. 31).

La psicomotricidad no es ajena a ese marco. Se destaca el énfasis en la enseñanza de técnicas en un contexto donde la preocupación central es formar al psicomotricista en tanto profesional (técnico). El énfasis se pone en la preparación del futuro profesional para la práctica y esto orienta el discurso de la enseñanza en psicomotricidad; se observa que el desarrollo de la investigación es acotado: «la falta de investigación sistemática o bien la investigación aislada e individual posibilitan la reflexión, pero no alcanzan para consolidar una relación entre la técnica y la ciencia que permita validar el saber psicomotriz» (Ruegger, 2018, pp. 247-248).

Este marco positivista pragmatista, incardinado al discurso hegemónico psicológico-epistemológico, con un fuerte énfasis puesto en la formación profesional del psicomotricista en desmedro de la investigación y la producción de conocimiento en la interrelación con las características de su entramado teórico (mezcla de formulaciones epistémicas al menos disímiles), puede ocasionar un cierto estancamiento respecto al

planteo de tensiones (el concepto de *cuerpo*, de *desarrollo*, la intervención ligada al gobierno de la población para corregir o normatizar, entre otros).

En la intención de superar aquello que representa la formación de técnicos y reeducadores hay una incógnita original, cuyo tratamiento en términos epistemológicos puede ofrecer la posibilidad de legitimar un saber en diálogo con las ciencias biomédicas, pero distinto a estas.

(Ruegger, 2018, p. 248)

El análisis de la universidad según sus discursividades permite una mayor comprensión de aspectos que hacen a las vicisitudes de los saberes de la psicomotricidad, sus tensiones y la naturalización de ciertos discursos. En este marco se reconoce la existencia de un discurso neoliberal que tiende a otorgar a la formación profesional cualidades de eficiencia y velocidad y que da cuenta de formulaciones que unen la enseñanza con el aprendizaje, con el énfasis puesto en una transmisión aséptica, carente de conflictos, unicausal y transparente, que resulta de la influencia de la psicología genética. Se transforma a la enseñanza en complemento de las teorías del aprendizaje, lo que signa de alguna manera el campo universitario, por lo que resulta de interés indagar cómo se incluye la enseñanza de la psicomotricidad en este contexto.

En la formación universitaria, las teorías psicológicas que tanto peso tienen en el discurso psicomotriz se pueden ver de la mano de la didáctica, como manera programada y controlada de enseñar, con pretendida intención de fiscalizar el aprendizaje, cuyo fin último es la formación de profesionales de manera eficiente y rápida. No obstante, la psicomotricidad se ha posicionado como una práctica en constante demanda, ocupada por el saber, que podría considerar algunas alternativas discursivas para continuar construyendo su especificidad.

Estas posiciones ligan con lo que plantea Behares (2011) en relación a pensar la enseñanza como la imposibilidad, el saber que está en falta, el equívoco propio del lenguaje, discurso que cuenta con escasa presencia en la universidad.

La enseñanza de la psicomotricidad en este contexto ha estado intentando construir una visión que singularice al sujeto para desapegarse del discurso biológico y del cuerpo concebido como organismo. Sin embargo, ha mantenido en su formación planes de estudio que otorgan a estos discursos un peso importante. A propósito, puede observarse la fuerte vinculación del cuerpo como objeto de estudio y del cuerpo de la enseñanza en las concepciones del cuerpo que sustenta la práctica, y los mecanismos de control y discursividades de enclave positivista que enmarcan la enseñanza universitaria.

La enseñanza implica la puesta en juego del saber y la inclusión del sujeto de deseo, constituido en y por el lenguaje —entendido con sus equívocos—, un enseñante que pone el saber a circular y que es capaz de tolerar las incertezas inmanentes a la enseñanza y el aprendizaje, concebidos como procesos no lineales ni simultáneos. Desde este punto de vista, la psicomotricidad en su vertiente formadora de futuros profesionales debe enfrentar el carácter construido de todo concepto que se toma como natural o dado, y evidenciar la intencionalidad de ciertos mecanismos que subyacen al supuesto «estado de las cosas».

Cuestionar lo obvio en relación a dicha formación, así como a la forma de evaluar, para resquebrajar las prácticas y los dispositivos que subtienden a esta naturalidad supuesta, es una tarea a continuar profundizando.

## CAPÍTULO 4

### A modo de reflexión

Cuerpo tocado, tocante, vulnerable, siempre cambiante,  
inasible, evanescente ante la caricia o el golpe, cuerpo sin  
corteza, pobre piel tendida en una caverna donde flota  
nuestra sombra [...].

(Jean Luc Nancy, 2007, p. 15)

El recorrido hecho hasta aquí, que vincula la enseñanza, la evaluación y los saberes de la psicomotricidad, abrió numerosas interrogantes y expectativas en relación a la profundización y a la posibilidad de desnaturalizar algunos discursos. Asimismo, ha permitido repensar la formación académica del psicomotricista y las maneras de constitución y construcción de los dispositivos evaluatorios. Todo ello ha conllevado un encuentro con los saberes del cuerpo para la psicomotricidad y los conflictos epistemológicos presentes y escasamente puestos en tensión. La importancia de indagar estos conceptos ratifica la necesidad de continuar el estudio de estos saberes del cuerpo que aparecen en la psicomotricidad, como formulaciones poco compatibles y escasamente problematizados.

Por otra parte, se observó el vínculo indisoluble que hace al cuerpo como objeto de educación y al cuerpo enseñado. Se pudieron visualizar los conflictos epistémicos que presenta la psicomotricidad en relación al cuerpo enseñado, así como el concepto de *cuerpo* que subtiende a la enseñanza (con una fuerte impronta de la pedagogía, la didáctica y la psicología, que constituye un sujeto psicológico, aprendiente, objeto de una transmisión aséptica y unívoca de contenidos manipulados). Esto deviene en la construcción de

dispositivos evaluatorios consistentes con esta discursividad. Se apreció, también, la escasa problematización y producción textual en relación a estas tensiones.

La aproximación a la universidad y las características de la sociedad moderna, con una mirada desde las discursividades (planteada por Behares), con un predominio de la discursividad positivista-pragmatista y la influencia de la psicología y la pedagogía, contribuyó a un acercamiento sobre algunos sobreentendidos que se replantearon: enseñanza-aprendizaje como unidad, estudiante-aprendiente, el sujeto psicológico, la posición del enseñante y la norma como dispositivo transversal que atraviesa toda educación del cuerpo.

Vinculado al primer punto, que ahonda en los discursos sobre el cuerpo de la psicomotricidad, la enseñanza del cuerpo aparece en el discurso psicomotriz con la primacía del desarrollo normal, ligado al desarrollo neurobiológico —como conjunto de etapas acumulativas, ascendentes y carentes de conflictos que culminan con el advenimiento del adulto—. Esto se sostiene en programas con predominio de materias vinculadas a la neurobiología, lo que genera una confusión de conceptos (*desarrollo / desarrollo psicomotor*) que tiene efectos sobre la intervención y las formas de diagnosticar a los sujetos, y una posición que fluctúa entre la corrección, la normalización y las posiciones subjetivantes que incluyen al lenguaje y su atravesamiento en la constitución del cuerpo.

Desde los programas, la bibliografía y las materias se plantea la prevalencia de un sujeto psicológico, biológicamente determinado y responsable último de sus éxitos o fracasos, global y portador de un discurso transparente y carente de opacidades (Ruegger, 2018). Esto está en consonancia con el predominio del cuerpo de la neurobiología, cuerpo topológicamente descrito, como único discurso validado, lo cual obtura el desarrollo de

otras formulaciones. En relación a la salud, se destaca el binomio salud-enfermedad, donde la sanción normalizadora define variadas posiciones dicotómicas: sano-enfermo, capaz-incapaz, excluido-aceptado.

La coexistencia de otras formaciones discursivas que plantean al cuerpo como un objeto de conocimiento no asimilable a aquel cuerpo real, cuerpo de la falta al que no es posible acceder (a partir de la influencia del psicoanálisis en la psicomotricidad), conlleva pensar en un sujeto con un cuerpo en movimiento. Estas formulaciones, no obstante, cuentan con escasa presencia en los programas y la bibliografía de la formación académica.

Según Behares (2011), dadas las discursividades que constituyen a la universidad (ámbito de enseñanza de la psicomotricidad, tanto pública como privada), se puede observar en la enseñanza universitaria el predominio de un discurso pragmatista-positivista vinculado a la formación en saberes técnicos y prácticos en desmedro de discursos que consideren a la universidad como productora de conocimiento; allí la investigación es escasamente fomentada y se da un encuentro con la discursividad del ternario planteada, al menos, como conflictiva. Se puede ligar esta posición a la escasa problematización en relación a los conflictos epistemológicos de la psicomotricidad, que han intentado subsanarse a través del trabajo interdisciplinario, la búsqueda de un supuesto saber científico avalado en estándares de medición y el interés por formar a los futuros psicomotricistas en una técnica depurada que les permita actuar *adecuadamente*.

En relación a la evaluación se destacan las posturas prevalentes: los discursos pedagógicos modernos, el examen y la mirada focalizada en el aprendizaje y en el aprendiente como sujeto psicológico, desarraigado de su contexto y subsumido en una masa uniforme. En la educación formal, se plantea como desafío el pensar en los dispositivos evaluatorios que comprendan y cuestionen estos discursos predominantes y habiliten la construcción de



mecanismos evaluatorios coherentes y reflexivos, que desnaturalicen el discurso de que la evaluación es una instancia formativa y que consideren el escaso vínculo entre el examen y el saber que detenta el estudiante.

Se visualiza un discurso psicomotriz que, si bien ha intentado distanciarse del discurso médico-biológico, se mantiene apegado a la preocupación pedagógica centrada en el niño y determinada por la sanción normalizadora con afán de corregir o subsanar aquello que del desarrollo está descendido o desviado. Se evidencia una cierta intención de «objetivar» la intervención justificándose en la aplicación de pruebas estandarizadas y escalas de desarrollo, así como en guías de vigilancia del desarrollo. Estas otorgan la falsa seguridad de que aquello que se «observa» del niño es científicamente comprobado, lo cual lo uniformiza y desarraiga de su contexto. Se visualizan escasas evidencias de tensiones en relación a esto. Pasar a los sujetos por la criba de la normalidad para ser considerados como «anormales», no adaptados, genera una visión dicotómica: hay individuos exitosos y otros dañados, incapaces de aprender o de adaptarse.

En cuanto a la construcción de un campo de intervención del psicomotricista, se define su quehacer en relación a un niño y su desarrollo, que debe evaluarse con fines correctivos para alcanzar una pretendida normalidad (sujeto psicológico predecible y adaptado). Desde esta perspectiva, las prácticas de intervención de la psicomotricidad se encuentran basadas en la noción de *esquema corporal*, cuerpo topológicamente descrito y ligado al desarrollo de aspectos cognitivos.

Al explicitar el cuerpo de la psicomotricidad; pero, al definirla, se realiza una especie de collage que combina el cuerpo de la neurofisiología con la noción de personalidad, la evolución del individuo, los procesos simbólicos del desarrollo afectivo y cognitivo, y el cuerpo como lugar de

experiencia y relación. (Ruegger, 2018, p. 198)

La noción de *desarrollo* como evolución en relación a ciertas etapas a transitar hasta el advenimiento de un adulto, con algunas nociones como *desarrollo neurobiológico* y *ciclo vital*, consolidan una lógica desarrollista evolutiva que enmarca una posición epistemológica como verdadera, que recibe escasos cuestionamientos y problematizaciones, y que goza del evidente predominio de los campos de la psicología y neurobiología en la formación de los psicomotricistas. En este entramado aparece el desarrollo psicomotor, el síntoma psicomotor, las alteraciones psicomotrices, la constructividad corporal y las técnicas psicomotrices como aspectos asimilables a las formulaciones anteriormente descritas, donde no abunda la puesta en cuestión de los conflictos epistémicos que se observan.

En esta miscelánea epistemológica, por sobre la corrección de la perturbación —con el énfasis puesto en lo normal, lo previsible, lo corregible— se contrapone un discurso psicomotriz (con la influencia del psicoanálisis, de Wallon, Bergès y González) acerca del sujeto, que aborda al cuerpo en relación a un otro, con la concepción de un proceso de constructividad corporal que se instaura a partir de que se lo significa en un orden cultural. Y aun otro discurso que coexiste con estos dos, que parte de la noción de sujeto psicológico, de cuerpo expresivo y de lenguaje no verbal auténtico como ajeno al lenguaje. Más allá de las dificultades que se generan al construir una intervención psicomotriz coherente y consistente, preocupa la escasa problematización de los discursos en la enseñanza universitaria, donde funcionan como saberes naturalizados.

Se observa, entonces, que, si bien la psicomotricidad ha intentado separarse de sus orígenes neurobiológicos y de su visión médico-remedial, no se visualizan tensiones ligadas a la formación inicial en sus programas, a la bibliografía utilizada para la formación de grado y

a la definición de su práctica de intervención, cuyos ejes centrales son la neurobiología y la psicología. Por tanto, esta tesis presenta un estudio ligado al análisis y la indagación acerca del tema y el entramado que presenta con la enseñanza. De todas formas y en consonancia con esto, se evidencian ciertas aperturas a lo propositivo a plantearse en un futuro trabajo: que habilite a construir otros discursos posibles en relación al cuerpo enseñado, la enseñanza de la psicomotricidad, el saber y la evaluación desde una perspectiva que profundice desde su especificidad.

### **¿Qué alternativas pueden plantearse?**

Este apartado tiene un carácter propositivo y pretender delinear algunas posibles alternativas para continuar construyendo los saberes específicos de la psicomotricidad, para habilitar formulaciones y saberes que cuestionen aquellos discursos naturalizados, con el fin de construir alternativas discursivas que cuestionen lo concebido como natural y dado, para subvertirlo y transformarlo. No obstante, muchas veces la psicomotricidad se ha perdido en esa búsqueda y ha quedado atrapada en la técnica y entrampada en sus orígenes.

¿Qué puede ofrecer la psicomotricidad como contrapartida a la lógica de la modernidad?

Las características epocales con un proyecto individual y autogestivo, que arrasa la subjetividad, donde predominan la uniformización, la abolición de la diferencia con tendencia a igualar a los sujetos con el fin de aumentar la productividad, marcan la prevalencia de las formulaciones que deben ser desnaturalizadas y cuestionadas. Esto requiere que el discurso psicomotriz fortalezca la propuesta subjetivante, que singulariza al sujeto y lo incardina a su contexto y a su historia. Esta mirada debe oponerse a la medicalización de la vida, a la clasificación y las etiquetas puestas al sufrimiento humano, en su carácter biologicista y organicista, para asumir una posición que implique a los psicomotricistas en estas problemáticas, que politice el sufrimiento y reconozca las

patologías sociales crónicas desde una ética que promueva las intervenciones subjetivantes y los encuadres que alberguen al sujeto, desde un encuentro contingente y creador de sentido (Segato, 2018).

Pero para que estos discursos tomen fuerza, se deben brindar espacios donde se produzcan conocimientos, se promueva la investigación y se cuestione una formación centrada en el aprendizaje de una técnica.

Necesitará, en fin, investigarse a sí misma: abrir un ámbito de investigación histórico que le permita, por un lado, saber cómo se constituyó, cuándo, por qué y para qué (y qué cambio es posible y deseable, y cuál es la forma exacta que ese cambio podría adoptar); y por el otro, enfrentar la prueba de la realidad y la actualidad, tanto para determinar qué saberes harán que progrese como saber (lo que no se sabe aunque muchos crean saberlo), como también qué prácticas le corresponderán en nuestra cultura y cómo deberán realizarse para que sean efectivamente ejercicios de un saber y no meras aplicaciones técnicas de otros saberes, sean estos de las ciencias naturales o sociales, de la pedagogía o de la didáctica. (Crisorio, 2015, p. 37)

¿Es necesario tomar decisiones que impliquen reformulaciones programáticas, incluir nuevos discursos sustentados por materias y bibliografías pertinentes? Resulta indispensable problematizar la enseñanza de la psicomotricidad, que aún se encuentra signada por la transmisión de discursos antagónicos o disímiles, planteados como parciales y recortados, en ausencia de un saber del cuerpo que se evidencie como coherente.

Las tensiones que ha planteado la psicomotricidad parecen ajenas al enclave ético y político de los saberes del cuerpo, así como de lo social, que no se evidencian desarrollados como

objetos de estudio en forma profunda. La dificultad de plantear tensiones, problematizar e investigar sobre estas cuestiones genera discrepancias y dificultades a la hora de poner los saberes del cuerpo de la psicomotricidad en circulación en la enseñanza, lo que se manifiesta en los dispositivos evaluatorios que permanecen con escasa problematización y que responden a la lógica de la modernidad.

Las particularidades descritas relativas a la formación de los psicomotricistas revelan la necesidad de generar instancias que habiliten a crear alternativas que, sin intención de transformarse en las únicas verdades posibles, faciliten la aparición de una riqueza discursiva que permita discutir y poner en tensión los saberes de la psicomotricidad. Se vuelve necesario pensar y constituir una enseñanza que done espacios de invención y creación en contraposición a las exigencias de rendimiento y eficacia, y que se plante desde una posición que asuma la constructividad corporal en y para otro, por lo que la problematización de la enseñanza universitaria, los programas, la evaluación puede y debe revisarse.

La formación del psicomotricista debe habilitar dichos espacios de reflexión, que permitan cuestionar la intervención normativista y remedial para recuperar al sujeto, y revisar el apego al discurso biomédico y la patologización de la vida y del sufrimiento humano. Es decir, replantar la posición del psicomotricista con su preocupación pedagógica centrada en aquel que no se adapta, interviniendo en pos de un mejor desarrollo y ligando con el discurso médico, del que se intenta desapegar sin mucho éxito: un desarrollo entendido como tiempo cronológico que pasa y con etapas a cumplir, a diferencia de un desarrollo psicomotor con su impronta no cronológica, donde se privilegie el juego, la invención y la metáfora.

En relación a los enseñantes en su vínculo ineludible con la ética y desde una posición siempre política, es importante desnaturalizar los discursos universitarios y cuestionar lo obvio para generar espacios basados en la intención de poner el saber a circular, que no recreen estudiantes acríticos y desarraigados de su comunidad y contexto, a partir de generar dispositivos de lentificación que otorguen tiempo para construir saberes, en instancias subjetivantes basadas en una trama vincular constituyente.

En el proceso de formación de futuros psicomotricistas, se visualizan encuentros y desencuentros entre aquellas prácticas discursivas que apuntan a la inclusión del sujeto en la educación y otras provenientes de la didáctica y la pedagogía, que se suman e intrincan generando contradicciones: las formas de evaluar, el examen, los programas. La reflexión y la posición ética que debe asumir el enseñante no cuenta con espacios que faciliten el desarrollo de cuestionamientos y la construcción de prácticas discursivas propias, coherentes y consistentes al actuar y al hablar —lo que son cuestiones propiamente políticas (Arendt, 2008)— con la posición ético-política que plantea la psicomotricidad desde algunas formulaciones (posición clínica con influencias del psicoanálisis).

Para dar paso a esta reflexión y construcción de las prácticas discursivas en la enseñanza de la psicomotricidad, se debe apuntar a la posibilidad como enseñantes de mantener una posición política, que implica también la incertidumbre, y de asumir la capacidad de transformar y rebelarse contra la naturalización y la imposición de discursos que contrastan con lo que plantea la psicomotricidad: la constitución de subjetividad desde el encuentro con el otro, atravesados por el lenguaje que los constituye.

Esta posición supone asumir al pensamiento como acción, donde se ponen de manifiesto las relaciones posibles sujeto-objeto y sus modificaciones, que constituyen saberes. Que la psicomotricidad pueda replantearse cómo se «problematiza el objeto por conocer, que de él

ha sido recortado según algunos procedimientos y que se ha mantenido, y los juegos de verdad que lo atraviesan» (Foucault, 2008, p. 26) resulta imprescindible.

La universidad debe ser concebida como espacio de producción de saberes que son asimismo solicitados, reformulando una evaluación de la vida universitaria donde la producción de saber queda supeditada a las exigencias del mercado, donde se plantea una reiteración de ciertas líneas de pensamiento como únicos discursos posibles obturando la emergencia de otros. Esta colonialidad de saberes determinada por los dispositivos que prescriben cómo el «mundo es y será, su comprensión y la selección de lo que es relevante y lo que no lo es, el paradigma que orienta la mirada de una época y , no es poca cosa, la forma en que todo eso debe ser dicho» (Segato, 2018, p. 117).

El campo del profesor universitario tomado por dicha colonialidad invita a repensar ese rol en relación a promover una capacidad de ligar su labor al disfrute y la libertad, para habilitar al estudiante a buscar su camino, a acompañar los tiempos de este y a desechar la enseñanza desde su visión productivista, para generar un espacio-tiempo que habilite el pensamiento. Sería una enseñanza planteada como autorización, no para enseñar a aprender, sino para habilitar el despliegue del pensamiento y para que los enseñantes puedan tener la capacidad de cuestionar el sentido político de la enseñanza universitaria.

Se hace indispensable que la universidad pueda generar dispositivos que permitan sostenerse y autorizarse en las prácticas, que brinden su estatuto de dignidad, pensadas como maneras de hacer, decir y pensar, constituidas por los dispositivos imbricados de poder, saber y la ética. De esta manera, se pueden crear formas de resistencia que devengan en estar disponible a lo que no se sabe, a lo inesperado, a la contingencia del encuentro. El enlentecimiento que se contrapone a la velocidad y la eficacia como única forma de funcionamiento posible puede ser subvertido en dispositivos de lentificación, haciendo del

tiempo una ética y promoviendo un espacio-tiempo desde el enseñante y desde la institución. Se debe donar un espacio habilitador maneras de estar, permanecer y hacer con el otro, como lugar de la incógnita y la sorpresa del acontecimiento contingente, aquello de lo inesperado que no obtura el encuentro.

En la sociedad moderna, de consumo y precarización subjetiva, resulta indispensable continuar construyendo desde la educación, generando espacios que permitan reflexionar acerca de los aportes que, desde la universidad, se pueden brindar para intentar dar respuestas a las múltiples necesidades y demandas que surgen de la sociedad. Pero para que ello sea posible, es preciso que se asuman determinadas posiciones políticas vinculadas al gobierno del cuerpo, que se cuestionen los discursos prevalentes y se donen espacios de reflexión y mirada crítica sobre las prácticas.

La enseñanza de la psicomotricidad plantea una enseñanza centrada en la transmisión de una técnica, enseñanza que hay que trascender para habilitar la circulación de espacios que aborden la investigación y la producción de conocimiento. Resulta fundamental colocar la mirada en las tensiones epistemológicas que existen en relación a los saberes del cuerpo, que impactan de forma determinante en las maneras de intervenir y construyen la especificidad de sus formulaciones, que incluyan una ética que oriente los modos de hacer, decir y pensar de los psicomotricistas.

La intención es habilitar la emergencia de otros saberes y discursos posibles.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDT, H. (2008). *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2019). *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> ed.).  
<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>. Consultado el 28 de setiembre de 2020.
- BEHARES, L. E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Universidad de la República.  
[http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional\\_Behares\\_libro\\_2011.pdf](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_Behares_libro_2011.pdf)
- BEHARES, L. E. (2016). La caracterización de la enseñanza como conjunto de técnicas para intervenir en los aprendizajes: un análisis crítico. *Educação, Revista do Centro de Educação, 41*(3), 617-630). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117149982008>
- BEHARES, L. E. (s. f.). *Saber sujeto y acontecimientos de la enseñanza*. Montevideo.  
<https://docplayer.es/48511569-Luis-ernesto-behaves-saber-sujeto-y-acontecimientos-de-ensenanza.html>
- BERGÉS, J. y BOUNES, M. (s. f.). *Reflexiones acerca de la terapéutica de relajación en el niño* [documento inédito].
- BERGÉS, J. y BOUNES, M. (1991). El cuerpo de la neurofisiología al psicoanálisis. *Cuadernos de psicomotricidad y educación especial*. Asociación de Institutos Educativos Privados Especiales Argentinos 2, 30-36.
- BERGÉS, J. y BOUNES, M. (1995). El cuerpo y la historia del sujeto. *Cuadernos de psicomotricidad y educación especial*, Asociación de Institutos Educativos Privados Especiales Argentinos 3(11), 16-21.
- BICECCI, M. (1993). Transmisión del saber. Discurso universitario. Discurso pedagógico. *Perfiles Educativos, 60*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206004>
- BOURDIEU, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.  
<http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2000.-Cosas-dichas.-Gedisa-Editorial.pdf>

- BUTLER, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- CACHORRO, G. (15-17 de mayo, 2008). *Cuerpo y subjetividad: Rasgos, configuraciones y proyecciones* [ponencia]. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.697/ev.697.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.697/ev.697.pdf)
- CAJARVILLE, A. MENÉNDEZ, A. (2015) *La Evaluación de los Aprendizajes en las Asignaturas TécnicoProfesionales de la Licenciatura en Psicomotricidad* (FETS/UCU)
- CAL, C. (2008). *Psicomotricidad clínica en la infancia*. Montevideo: Psicolibros.
- CARBALLO, C. (2010). Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina. En G. Cachorro y C. Salazar (coords.), *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu>
- CARNEVALE, E. (2014). Las tensiones entre la evaluación y la acreditación, como condicionantes de nuestras prácticas. *G-se.com*. <https://g-se.com/las-tensiones-entre-la-evaluacion-y-la-acreditacion-como-condicionantes-de-nuestras-practicas-bp-o57cfb26d74479>
- CASTRO, E. (2005). El poder disciplinario: la normalización de los saberes y de los individuos. *Educación Física y Ciencia*, 7, 9-17. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11771>
- CASTRO, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 35, 130-132. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/12570>
- CRISORIO, R. (coord.). (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- CRISORIO, R. y ESCUDERO, C. (coords.). (2017). *Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82>

- DE LA HERRÁN GASCÓN, A. (2001). Didáctica universitaria. La cara dura de la universidad. *Tendencias pedagógicas*, 6, 11-38.  
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1806>
- DELEUZE, G. (1989). *¿Qué es un dispositivo?* [ponencia]. Coloquio dedicado a la obra de Michelle Foucault, organizado en París en el año 1988.  
[https://paisarquia.files.wordpress.com/2011/03/deleuze\\_g\\_que-es-un-dispositivo.pdf](https://paisarquia.files.wordpress.com/2011/03/deleuze_g_que-es-un-dispositivo.pdf)
- DÍAZ BARRIGA, A. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 161-181. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie05a05.pdf>
- ESCUELA UNIVERSITARIA DE TECNOLOGÍA MÉDICA. (2020). Programas de la carrera Psicomotricidad. <http://www.eutm.fmed.edu.uy/psicomotricidad.html>
- ESCOBAR GUTIÉRREZ, D. (2017). Didáctica universitaria y configuraciones didácticas, bases para la formación en la educación superior. *El Toldo de Astier*, 8(15), 60-70. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8001/pr.8001.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8001/pr.8001.pdf)
- ESCUDERO, C. (10-12 de diciembre, 2008). *¿Es posible asir un cuerpo?* [ponencia]. I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9492/ev.9492.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9492/ev.9492.pdf)
- ESCUDERO, C. (2011). Agente, subjetivación y Educación Corporal: Reflexiones metodológicas. *Revista brasileira do ciencias do esporte*, 33(3), 547-558.  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8453/pr.8453.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8453/pr.8453.pdf)
- ESCUDERO, C. (9-13 de setiembre, 2013). *Una propuesta para pensar a la danza como un contenido de la Educación Corporal* [ponencia]. 10.<sup>mo</sup> Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3225/ev.3225.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3225/ev.3225.pdf)
- ESCUDERO, C. (3-5 de diciembre, 2014). *Educación Corporal: Enseñanza, cuerpo y subjetividad* [ponencia]. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Departamento de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad

- Nacional de La Plata, Argentina.  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4701/ev.4701.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4701/ev.4701.pdf)
- ESPINOSA PROA, S. (1988). *Las nupcias sospechas: fragmentos del romancero de la investigación y la enseñanza*. Ciudad de México: Perfiles Educativos.
- ESPÓSITO, A., KORZENIOWSKI, C., y SANTINI, M. (2018). Notas preliminares del test de desarrollo psicomotor (TEPSI) para niños argentinos de 3 y 4 años. *Liberabit*, 24(1), 9-27. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v24n1/a02v24n1.pdf>
- FOUCAULT, M. (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2003). Rituales de exclusión. *Delito y Sociedad*, 1(1), 89-95.  
<https://doi.org/10.14409/dys.v1i1.88>
- FOUCAULT, M. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Fábula Tusquets.
- FOUCAULT, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, M. (2014). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.). (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- GALAK, E. y GAMBAROTTA, E. (2015). *Cuerpo, educación, política. Tensiones epistémicas históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos.
- GÓMEZ, A., UJER, C. y CASTRO, M. (2013). *Interacción temprana, desarrollo óptimo de 0 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- GONZÁLEZ, L. (1998). *La relajación o una experiencia significativa con el silencio del cuerpo*. Asociación Argentina de Psicomotricidad.  
<http://www.aapsicomotricidad.com.ar/assets/archivos%20descarga/publicaciones/03-la-relajacion.pdf>
- GONZÁLEZ, L. (2009). *Pensar lo psicomotor* (2.<sup>a</sup> ed.). Buenos Aires: Universidad Tres de Febrero.
- GONZÁLEZ, L. (comp.) (2011). *Temas de investigación en psicomotricidad*. Buenos Aires: Universidad Tres de Febrero.

- HUTCHINSON, S. (2001). *Economía ética de Cervantes*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos. <https://www.h-net.org/~cervantes/csa/articf02/diezfernandez.pdf>
- GORGAS. (s. f.). *Elogio a Helena. El poder de la palabra*. <https://www.oocities.org/filosofialiteratura/PoderDeLaPalabraGorgias.htm>
- GRIVOB, D. (coord.). (2015). *Psicomotricidad, disciplina en debate*. Montevideo: Psicolibros.
- GUARIDO, R. y VOLTOLINI, R. (2009). O que não tem remédio, remediado está? *Educação em Revista*, 25(1), 239-263. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000100014>
- LESCANO, A. (2012). ¿De una pedagogía a una política de la Educación Corporal? *Educación Física y Ciencia*, 14, 41-48. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5665/pr.5665.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5665/pr.5665.pdf)
- LESCANO, A. (30 de setiembre - 4 de octubre, 2019). *La evaluación: ¿garantía de qué?* [ponencia]. 13 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.12811/ev.12811.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12811/ev.12811.pdf)
- LEVIN, E. (1991). *El cuerpo en el lenguaje* (3.ª ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- LEVIN, E. (1995). *La infancia en escena*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MEDINA ALVA, M. de P., KAHN, I. C., MUÑOZ HUERTA, P., LEYVA SÁNCHEZ, J., MORENO CALIXTO, J. y VEGA SÁNCHEZ, S. M. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32(3), 565-573. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1726-46342015000300022&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342015000300022&lng=es&tlng=es)
- MÉNDEZ, V. (23-26 de junio, 2015). *Retórica y dialéctica en Platón: ¿déficits o superávits?* [conferencia]. 7.º Coloquio Internacional, Centro de Estudios Helénicos, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.10056/ev.10056.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10056/ev.10056.pdf)

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ARGENTINA). (2013). *La opción de educar. Conferencia de Philippe Meirieu*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf>
- MORA, S. (2010). *Movimiento, cuerpo y cultura: perspectivas socio-antropológicas sobre el cuerpo en la danza* [conferencia]. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, Departamento de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.  
[http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/vi-jornadas-2010/Programa/index\\_html](http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/vi-jornadas-2010/Programa/index_html)
- NANCY, J. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo, Extensión del alma*. Buenos Aires: La Cebra.
- PAGOLA L. y YUTZIS, D. (2017). *Una propuesta para pensar el estudio y el uso de la anatomía en la Educación Corporal* [ponencia]. 12.º Congreso Argentino y 7.º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.  
<http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/12o-congreso/12o-congreso/actas-2017>
- PARENTI, C. (7-9 de octubre, 2010). *Primer Diccionario Crítico de la Educación Física Académica en Argentina: Definición de Evaluación* [ponencia]. IV Jornadas de Investigación en Educación Corporal, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.901/ev.901.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.901/ev.901.pdf)
- RAVERA, C. (s. f.). *El desarrollo psicomotor de 0 a 3 años*. Montevideo: Centro de Formación de Estudios de Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.
- RETTICH, J. y MARTÍNEZ GONZÁLEZ, E. (2018). La formación académica y profesional a partir de la enseñanza. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la educación superior*, 5(1), 94-103.  
<https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/152>
- RODRÍGUEZ, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)* [tesis de maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República]. Conocimiento Libre Repositorio Institucional.

[https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10525/1/tesis\\_raumar\\_rodriguez\\_2017.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10525/1/tesis_raumar_rodriguez_2017.pdf)

RUEGGER, C. (2018). *Saber y conocimiento del cuerpo: la construcción de la psicomotricidad en Uruguay y su enseñanza en la Universidad de la República* [tesis de maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República]. Conocimiento Libre Repositorio Institucional. [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20052/6/tesis\\_c\\_ruegger\\_2018.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20052/6/tesis_c_ruegger_2018.pdf)

SCORIANS, E. (2013). La evaluación: Delimitación terminológica, formas más comunes de abordarla y reflexiones sobre la tarea de evaluar. *Puertas Abiertas*, 9. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6279/pr.6279.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6279/pr.6279.pdf)

SEGATO, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

YUTZIS, D. (5-7 de diciembre, 2012). *La administración del cuerpo infantil en el siglo XVIII* [ponencia]. Jornadas de Psicología de la UNPL, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>